

# **Tunnekasvatus luokanopettajaksi opiskelevien ja valmistuneiden luokanopettajien käyttöteorioissa**

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteiden maisteriohjelma  
Luokanopettajan opintosuunta  
Pro gradu -tutkielma 30op  
Kasvatustiede  
Toukokuu 2021  
Emmi Toivonen

Ohjaaja: Liisa Karlsson



|  |  |   |
|--|--|---|
| Tiedekunta - Fakultet - Faculty<br>Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma  |  |   |
| Tekijä - Författare - Author<br>Emmi Toivonen  |  |   |
| Työn nimi - Arbetets titel<br>Tunnekasvatus luokanopettajaksi opiskelevien ja valmistuneiden luokanopettajien käyttäteorioissa   |  |   |
| Title  |  |   |
| Oppiaine - Läroämne - Subject<br>Kasvatustiede   |  |   |
| Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor<br>Pro gradu -tutkielma / Liisa Karlsson   | Aika - Datum - Month and year<br>05/2021 | Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages<br>71s + 3 liitettä |
| Tiivistelmä - Referat – Abstract<br><p>Tämän pro gradu -tutkielman tarkoitus oli tutkia tunnekasvatuksen esiintymistä luokanopettajaopiskelijoiden ja valmistuneiden luokanopettajien käyttäteorioissa. Tutkielman tavoitteena oli selvittää, millaisia tunnekasvatukseen liittyviä tekijöitä ensimmäisen vuosikurssin ja 3.-5. vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoiden sekä valmistuneiden luokanopettajien käyttäteorioissa esiintyy. Lisäksi tavoitteena oli selvittää, löytyykö tunnekasvatukseen liittyvien tekijöiden esiintymisessä käyttäteoriaväittämässä eroja tai yhtäläisyyksiä eri osallistujaryhmien välillä. Tutkielmani tavoitteena oli myös selvittää, mistä nämä tunnekasvatukseen liittyvät käyttäteoriat olivat peräisin ja vertailla myös tutkielmaan osallistuneiden ryhmien käyttäteorialähteitä toisiinsa.</p> <p>Tutkielmani on osa Karlssonin ja Pitkäniemen (2011) johtamaa tutkimushanketta, jonka tutkimuskohteena ovat opettajaopiskelijoiden ja valmistuneiden opettajien käyttäteoriat. Tutkielmani aineisto koostuu ensimmäisen vuosikurssin sekä 3.-5. vuoden luokanopettajaopiskelijoiden ja valmistuneiden luokanopettajien käyttäteorioista. Luokanopettajaopiskelijoiden käyttäteoriat ovat peräisin tutkimushankkeeseen vuosina 2017 ja 2019 Itä-Suomen yliopistosta kerätystä aineistosta ja valmistuneiden luokanopettajien aineiston olen kerännyt vuosien 2020-2021 taitteessa E-lomakekyselyllä. E-lomake on alun perin laadittu tutkimushankkeessa. Tutkielmani on laadullinen, fenomenografinen tutkimus. Tutkimusanalyysi on koottu taulukoihin, joiden pohjalta tutkielmani tulokset rakentuvat.</p> <p>Tutkielmani tulokset osoittavat, että tunnekasvatukseen liittyviä tekijöitä esiintyy niin luokanopettajaopiskelijoiden kuin valmistuneidenkin luokanopettajien käyttäteorioissa. Keskeisimmät tunnekasvatukseen liittyvät tekijät käyttäteorioissa olivat opettajan tunnetaidot, tunteiden säätely, sosiaaliset taidot ja itsetuntemus. Selkeitä eroja tunnekasvatuksen esiintymisessä opiskelijoiden ja valmistuneiden luokanopettajien käyttäteorioiden välillä ei esiintynyt. Tunnekasvatukseen liittyvien käyttäteorioiden keskeisin lähde kaikissa aineistoissa olivat omat kokemukset. Opettajankoulutus korostui lähteenä selkeästi enemmän ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden käyttäteorioissa kuin muiden osallistujaryhmien käyttäteorioissa.</p> |  |   |
| Avainsanat - Nyckelord<br>tunnetaidot, tunnekasvatus, sosiaaliset taidot, itsetuntemus, käyttäteoria, luokanopettajaopiskelijat, luokanopettajat   |  |   |
| Keywords   |  |   |
| Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited<br>Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)   |  |   |
| Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information  |  |   |



|   |   |   |
|---|---|---|
| Tiedekunta - Fakultet - Faculty<br><b>Educational Sciences</b>  |   |   |
| Tekijä - Författare - Author<br><b>Emmi Toivonen</b>  |   |   |
| Työn nimi - Arbetets titel<br><b>Social and emotional learning in the practical theories of classroom teacher students and graduated classroom teachers</b>   |   |   |
| Title   |   |   |
| Oppiaine - Läroämne - Subject<br><b>Education theory / kasvatustiede</b>  |   |   |
| Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor<br><b>Master's Thesis / Liisa Karlsson</b>  | Aika - Datum - Month and year<br><b>05/2021</b> | Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages<br><b>71 pp. + 3 appendices</b> |
| Tiivistelmä - Referat – Abstract<br><p>The purpose of this thesis was to find out how social and emotional learning occurs in the practical theories of classroom teacher students and graduated classroom teachers. The aim was to examine what kind of factors, related to the social and emotional learning, occur in the practical theories of the first class students, the 3th to 5th class students and graduated classroom teachers. In addition, the aim was to examine whether there are any similarities or differences in between the factors that are related to social and emotional learning amongst the participants of this thesis. Furthermore, the aim of this thesis was to understand what are the sources of the practical theories that are related to the social and emotional learning.</p> <p>This thesis is a part of a research project led by Karlsson and Pitkäniemi (2011). The aim of this research project is to analyse the practical theories of the teacher students. The material of this thesis consists of practical theories of the 1st and 3th to 5th class classroom teacher students and graduated classroom teachers. Students' practical theories are based on the material collected for a research project done by the University of Eastern Finland in 2017 and 2019, whereas the practical theories of graduated teachers have been collected via an E-form in 2020 - 2021 as a part of my thesis. My thesis is a qualitative and phenomenographic study. The research analysis has been presented in tables.</p> <p>The results of this thesis indicate that there are factors that are related in the social and emotional learning in the practical theories of the classroom students and graduated classroom teachers. The main factors in the practical theories, related to emotional learning, were the teachers' social and emotional competence, emotion regulation, social abilities and self-knowledge. There weren't distinct differences with regards to the social and emotional learning in between the practical theories of students and the graduated teachers. The respondents' own experience was the main source in all materials related to the social and emotional learning in practical theories. Teacher education as the source for the practical theories was emphasized more often in the practical theories of the first class students than amongst the other respondents.</p> |   |   |
| Avainsanat - Nyckelord<br><b>social and emotional learning, social and emotional competence, self-knowledge, practical theory, classroom teacher students, classroom teachers</b>   |   |   |
| Keywords  |   |   |
| Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited<br><b>Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)</b>   |   |   |
| Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information   |   |   |

## Sisällys

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 1     | JOHDANTO.....  | 2  |
| 2     | TUNNETAIDOT JA TUNNEKASVATUS .....                               | 4  |
| 2.1   | Tunteet .....  | 5  |
| 2.2   | Tunnetaidot.....   | 7  |
| 2.2.1 | Tunteiden tiedostaminen .....                                    | 9  |
| 2.2.2 | Tunteiden säätely .....  | 10 |
| 2.2.3 | Empatia.....   | 11 |
| 2.2.4 | Itsesäätely .....  | 12 |
| 2.2.5 | Sosiaaliset taidot .....   | 12 |
| 2.3   | Tunnekasvatus .....  | 13 |
| 2.3.1 | Tunnekasvatuksen määritelmä.....                                 | 13 |
| 2.3.2 | Tunnekasvatuksen tavoitteet ja hyödyt.....                       | 15 |
| 2.3.3 | Tunnekasvatus perusopetuksen opetussuunnitelmassa.....           | 18 |
| 2.3.4 | Opettajan omat tunnetaidot ja niiden merkitys kouluarjessa ..... | 20 |
| 2.4   | Yhteenveto .....   | 22 |
| 3     | KÄYTTÖTEORIA.....  | 24 |
| 3.1   | Mikä on käyttöteoria?.....                                       | 24 |
| 3.2   | Käyttöteoria opettajankoulutuksessa.....                         | 26 |
| 3.3   | Käyttöteorian merkitys luokanopettajan työssä .....              | 28 |
| 4     | TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....                      | 30 |
| 5     | TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....  | 32 |
| 5.1   | Laadullinen tutkimusote .....                                    | 32 |
| 5.2   | Fenomenografinen lähestymistapa .....                            | 33 |
| 5.3   | Aineistojen hankinta.....  | 34 |
| 5.4   | Aineistojen analyysi .....                                       | 37 |
| 5.4.1 | Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysi.....                     | 38 |
| 5.4.2 | Toisen tutkimuskysymyksen analyysi .....                         | 41 |
| 6     | TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA .....                       | 44 |
| 6.1   | Tunnekasvatus käyttöteorioissa .....                             | 44 |
| 6.1.1 | Opettajan tunnetaidot .....                                      | 45 |
| 6.1.2 | Tunteiden säätely .....  | 49 |
| 6.1.3 | Sosiaaliset taidot .....   | 51 |

|  |    |
|--|----|
| 6.1.4 Itsetuntemus.....  | 53 |
| 6.2 Tunnekasvatukseen liittyvien käyttöteorioiden lähteet..... | 55 |
| 6.3 Yhteenvedo tuloksista.....                                 | 60 |
| 7 TUTKIELMAN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS .....                   | 64 |
| 8 POHDINTAA .....  | 68 |
| LÄHTEET .....  | 72 |
| LIITTEET.....  | 1  |

## TAULUKOT

|  |    |
|--|----|
| Taulukko 1. Esimerkki 3.-5. vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoiden aineiston analyysistä: Tunnekasvatusta tukevat tekijät luokanopettajaopiskelijan käyttöteorioissa..... | 41 |
| Taulukko 2. Lähdekategoriat E-lomakkeessa. (Karlsson & Pitkäniemi, 2011, mukaellen Levin & He, 2008.).....   | 42 |
| Taulukko 3. Tunnekasvatukseen liittyvien käyttöteorioiden sijoittuminen lähdekategorioihin. (Lähdekategoriat: Karlsson & Pitkäniemi, 2011, mukaellen Levin & He, 2008.)..... | 56 |

## KUVIOT

|   |    |
|---|----|
| Kuvio 1. Tunteet, tunnetaidot ja tunnekasvatus. ....  | 4  |
| Kuvio 2. Tunteiden, tunnetaitojen ja tunnekasvatuksen määritelmät tässä tutkielmassa. ....  | 23 |
| Kuvio 3. Käyttöteorian muodostavat tekijät. (Ojanen, 2009; Maaranen ym., 2016.) ....  | 25 |
| Kuvio 4. Tunnekasvatukseen liittyvät tekijät luokanopettajaopiskelijoiden ja valmistuneiden luokanopettajien käyttöteorioissa. .... | 45 |
| Kuvio 5. Opettajan tunnetaidot luokanopettajaopiskelijoiden ja valmistuneiden luokanopettajien käyttöteorioissa.....                | 49 |
| Kuvio 6. Tunnekasvatukseen liittyvät tekijät käyttöteorioissa. ....   | 61 |
| Kuvio 7. Keskeisimmät lähdekategoriat tutkielmaan osallistuneiden käyttöteorioissa. .   | 62 |

# 1 Johdanto

Tunnekasvatus ja tunnetaitojen opettelu ovat keskeinen osa lapsen oppimisen polkua. Tunnetaidoilla on tärkeä merkitys elämässä menestymisen kannalta sen eri osa-alueilla. Esimerkiksi työelämässä erilaisia tunnetaitoja arvostetaan ja painotetaan työnhaun yhteydessä. (Isokorpi, 2004, s. 13–15.) Kyky asettua toisen ihmisen asemaan auttaa ymmärtämään toista osapuolta vuorovaikutustilanteessa paremmin. Tunnetaidoilla voidaan vaikuttaa laajempiin yhteiskunnallisiin ilmiöihin, kuten koulukiusaamiseen. (Knowler & Frederickson, 2013.)

Tunnekasvatus on hyvin ajankohtainen aihe. Siitä on tehty paljon kansainvälistä tutkimusta, mutta myös suomalainen tutkimus aiheesta on lähivuosina lisääntynyt. Olen itsekin tutkinut aihetta kandidaatin tutkielmassani, jonka aiheena oli tunnekasvatusta tukevat tekijät peruskoulussa. Esi- ja alkuopetuksen aineopin-tojen seminaarityössä jatkoin tunnekasvatuksen tutkimista esiopetuksen kontekstissa. Seminaarityössä tutkin esiopettajien näkemyksiä tunnekasvatuksen merkityksestä sekä toimivista tunnekasvatuksen menetelmistä.

Tässä pro gradu -tutkielmassani haluan jatkaa aiheen parissa, mutta syventäen näkökulmaani luokanopettajien ajatuksiin. Innostuin keväällä 2020 opintoihini kuuluvalla ”Opettaja työnsä tutkijana” -kurssilla pohtimaan käyttöteorian merkitystä opettajan työssä. Käyttöteoria ohjaa opettajan pedagogista päätöksentekoa hänen työssään. Se sisältää opettajan arvoja, asenteita, uskomuksia ja ajatuksia. (Stenberg, 2011, s. 28.) Onkin mielenkiintoista tarkastella sitä, millainen rooli tunnekasvatuksella on luokanopettajien käyttöteorioissa. Lisäksi haluan tarkastella tätä laajemmin sekä luokanopettajaksi opiskelevien että jo valmistuneiden, työelämässä olevien, luokanopettajien käyttöteorioiden näkökulmasta. Tunnekasvatuksen tutkiminen käyttöteorioiden kontekstissa vahvistui, kun tutkielmani päättyi osaksi Karlssonin ja Pitkäniemen (2011) johtamaa tutkimushanketta, jossa on tutkittu luokanopettajaopiskelijoiden käyttöteorioita erilaisista näkökulmista.

Opettajan käyttöteoria on eräänlainen työkalu opettajalle oman toiminnan, opetuksen ja sen erilaisten osa-alueiden ja näkökulmien tutkimisessa ja ymmärtämisessä. Käyttöteoria voi syntyä esimerkiksi omien kokemusten, kirjallisuuden tai koulutuksessa opitun pohjalta. (Husu, 2002, s. 175.) Tässä tutkielmassa minua kiinnostaakin, mistä tunnekasvatukseen liittyvät käyttöteoriat kumpuavat niin luokanopettajaopiskelijoiden kuin valmistuneiden luokanopettajien osalta.

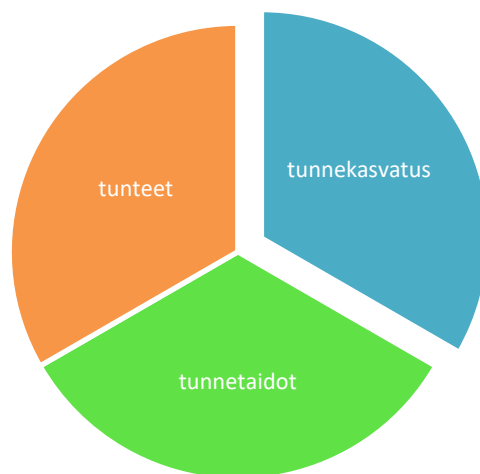
Tutkielmani tarkoituksena onkin selvittää, miten tunnekasvatus esiintyy luokanopettajaopiskelijoiden sekä jo työelämässä olevien luokanopettajien käyttöteorioissa. Tutkielmani tavoitteena on myös vertailla, millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä tunnekasvatuksen esiintymisessä on luokanopettajaopiskelijoiden ja työelämässä olevien luokanopettajien käyttöteorioissa. On mielenkiintoista tarkastella, esiintyykö tunnekasvatuksen tekijöitä enemmänkin jo valmistuneiden luokanopettajien kuin opiskelijoiden käyttöteorioissa vai toisinpäin. Lisäksi tutkielmani tarkoitus on nostaa esille, miten nämä tunnekasvatukseen liittyvät luokanopettajaopiskelijoiden ja valmistuneiden luokanopettajien käyttöteoriat ovat syntyneet eli, mitkä ovat näiden käyttöteorioiden lähteet. Lähteiden tarkastelu pohjautuu Karlssonin ja Pitkäniemen (2011) johtamassa tutkimushankkeessa luotuun käyttöteorioiden lähteiden kategorioihin (ks. liite 2), joista kerron tarkemmin Tutkimuksen toteutus -luvussa.



## 2 Tunnetaidot ja tunnekasvatus

Tässä luvussa avaan tutkielmaani liittyvät käsitteet tunne, tunnetaito ja tunnekasvatus. Ensimmäisessä alaluvussa määrittelen lyhyesti, mitä tunteet ovat ja miten ne syntyvät sekä mikä on niiden merkitys ihmisen elämässä. Tunne -käsitteen määrittely tutkielmassani on tärkeää, sillä käsitteet tunnetaito ja tunnekasvatus liittyvät erilaisiin tunteisiin. Kuviossa 1 havainnollistetaan tätä käsitteiden linkittymistä toisiinsa.

Kuvio 1. Tunteet, tunnetaidot ja tunnekasvatus.



Toisessa ja kolmannessa alaluvussa määrittelen käsitteet tunnetaidot ja tunnekasvatus. Tunnetaidot ja tunnekasvatus käsitteiden määrittelyssä viitataan englanninkielisiin artikkeleihin ja tutkimuksiin, vaikka täysin vastaavia termejä tunnetaidoista ja tunnekasvatuksesta ei englannin kielellä löydy. Tämän luvun tarkoitus on tarkentaa, mitä nämä käsitteet tarkoittavat juuri minun tutkielmassani. Tarkastelen tässä tutkielmassa tunnekasvatusta luokanopettajaopiskelijoiden ja jo valmistuneiden, työelämässä olevien, luokanopettajien käyttöteorioista käsin, joten on perusteltua tuoda myös esille, miten tunnetaidot ja niiden opettaminen näytettyvät perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014), joka ohjaa luokanopettajan työtä; sen suunnittelua, toteutusta ja arviointia.

## 2.1 Tunteet

Tunteet saavat ihmisen toimimaan. Tunne -sanon englanninkielinen termi on "emotion", joka puolestaan on johdettu latinankielisestä sanasta "emovere". Sana "emovere" tarkoittaa liikkeelle panemista tai liikuttamista. Tunteet ovat läsnä ihmisen elämässä koko ajan ja ne vaikuttavat moneen eri tekijään esimerkiksi sosiaalisiin suhteisiin, ympäristön havainnointiin ja vireystilaan. (Nummenmaa, 2010, s.11.) Tunteet toimivatkin käyttäytymisen motiivina (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 152).

Tunteiden biologinen pohja näkyy perustunteina, jotka eivät ole kulttuurisidonnaisia. Perustunteiden määrä ja määritelmä vaihtelevat eri teorioissa. Perustunteiksi nähdään kuuluvan ainakin ilo, suru, pelko ja viha. Ne ovat toisistaan erillisiä tunteita, jotka ilmenevät kehon kautta. (Tracy & Randles 2011, s. 389–399.) Nummenmaa (2010, s. 33–36) luokittelee perustunteiksi mielihyvän eli ilon, surun, vihan, pelon, inhon ja hämmästyksen. Näillä kaikilla perustunteilla on selkeä rajattu merkitys ja tarkoitus toiminnan ohjauksessa. Keltikangas-Järvisen (2010, s. 162–163) mukaan perustunteet ilmenevät jokaisella ihmisellä syntyessään ja yksilöt ilmaisevat näitä tunteita samoilla ilmeillä ja eleillä. Perustunteiden biologisella pohjalla on tärkeä merkitys, sillä aikoinaan ne mahdollistivat ihmisen eloonjäämisen ja olemassaolon, esimerkiksi pelko varoitti vaarasta.

Perustunteet eivät kuitenkaan riitä kuvaamaan kokonaan ihmisen subjektiivisesti kokemaa tunnemaailmaa. Perustunteiden lisäksi ihmisellä on monia muitakin tunteita, jotka voidaan jaotella käyttäytymistiloiksi, motivaatiotiloiksi, mielialoiksi sekä sosiaalisiksi tunteiksi. Nämä tunteet ovat sidoksissa kulttuureihin. (Nummenmaa, 2010, s. 33–36.) Tunteiden määrä perustunteista onkin lisääntynyt kulttuurin ja sosiaalisen kehityksen myötä. Tämä kehitys on rikastuttanut ihmisen elämää, mutta samalla tuonut mukaan erilaisia tunne-elämän ristiriitoja. (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 162–163.)

Tunteet syntyvät ympäristön vaikutuksesta jonkin tapahtuman kautta. Tiedostamattomat, automaattiset tunneprosessit reagoivat tunteen aiheuttamaan tapahtumaan, esimerkiksi suojatielle kaasuttavaan autoon, jotta yksilö saa valmiuden kohdata ympäristöstä tulleen haasteen. Tiedostamattomat tunneprosessit saavat aikaan kehon toiminnan muutoksia, esimerkiksi sydämen sykkeen tihentymisen ja aivotoiminnan muutokset, ja ne myös mahdollistavat tunneilmaisujen syntyminen eli kasvojen ilmeiden muodostamisen. Tiedostamattomat tunneprosessit ovat siis neurofysiologinen säätelyjärjestelmä, jonka tarkoitus on edistää ja turvata yksilön hyvinvointia. (Nummenmaa, 2010, s. 16–17.) Subjekttiivinen kokemus tunteesta on puolestaan tietoinen osa tunneprosessia. Tunnekokemus sisältää tietoisuuden siitä, mikä tunteen on aiheuttanut eli se tapahtuma, joka tunnetilan on laukaissut. Se on tietoisuutta siitä, miten kehon ja mielen tila suhteessa ympäristöön on muuttunut eli mielen reaktio kehon sisäisiin tapahtumiin. (Nummenmaa, 2010, s. 18–19.)

Tunteiden avulla ihminen hakeutuu hyvinvoinnin kannalta merkityksellisten asioiden äärelle ja toisaalta tunteet myös suojelevat ihmistä sellaisilta asioilta, jotka ovat hyvinvoinnille vahingollisia. Tunteet myös muuttavat toimintaamme tilanteen mukaan, esimerkiksi pelon tunne valmistaa kehon pakenemaan, viha puolustautumaan ja suru luopumaan. (Kokkonen, 2017, s. 11–12; Nummenmaa, 2010, s. 11.) Tunteilla on myönteinen vaikutus oppimiseen, muistamiseen ja keskittymiseen. Kun mieleen painettava asia vastaa tunnetilaa, se painuu ja muistuu mieleemme paremmin. (Kokkonen, 2017, s. 12–13.)

Tunteet ohjaavat myös sosiaalista toimintaa ja muokkaavat kehon vireystilaa automaattisesti. Ne vaikuttavat siihen, miten tulkitsemme ympäristöä ja sen tapahtumia. (Nummenmaa, 2010, s. 11.) Tunneilmaisut, jotka välittyvät usein muille ihmiselle kasvojen ilmeiden ja eleiden tai puheäänien kautta, auttavat ihmisiä toimimaan yhdessä. Ne auttavat ymmärtämään paremmin, miltä toisesta tuntuu ja ennustavat toisen mahdollista käyttäytymistä. Tunteiden avulla ylläpidämme sosiaalisia suhteita. Tunteet vaikuttavat myös ryhmän jäsenten välisiin suhteisiin ja koko ryhmän toimivuuteen. Myönteiset tunteet ryhmän sisällä sitouttavat ryhmää. Ryhmässä syntyy halu auttaa toinen toisia ja tehdä yhteistyötä. Tunteet selkiyttävät myös ryhmässä olevia rooleja ja valtasuhteita. (Kokkonen, 2017, s. 13–15.)

## 2.2 Tunnetaidot

Englannin kielessä ei ole täysin vastaavaa termiä tunnetaidoille, mutta eri tutkimuksissa niitä kuvataan esimerkiksi termeillä ”social and emotional skills” tai ”social and emotional competence”. Suomenkielisessä tutkimuksessa tunnetaidoista käytetään monia eri termejä esimerkiksi tunneälytaidot ja emotionaalinen kompetenssi. Laine (2005, s. 64) käyttää käsitettä emotionaalinen kompetenssi, joka tarkoittaa tunteiden käsittelykykyä, muiden ihmisten tunteiden tunnistamista sekä tunteiden hallintaa. Virtanen (2013, s. 56) puolestaan puhuu tutkimuksessaan tunneälytaidoista, joilla tarkoitetaan tunneälyn ominaispiirteitä. Tässä tutkielmassa käytän termiä tunnetaidot, koska mielestäni tämä termi kuvastaa parhaiten sitä, että tunnetaidot ovat yhtä opittavissa olevia taitoja kuin esimerkiksi akateemiset taidot. Tunnetaidot käsitteeseen päädyin myös siksi, että sama käsite esiintyy myös tämänhetkisessä perusopetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014).

Jalovaara (2005, s. 95–96) määrittelee tunnetaidoiksi kyvyn käsitellä ja hallita omia tunteita. Tunnetaitoihin kuuluvat myös ongelmien ratkaisu- ja käsittelykyky sekä erilaisten impulssien hallinta. Tunnetaidot pitävät lisäksi sisällään kyvyn aitoon kohtaamiseen muiden ihmisten kanssa ja muiden ihmisten arvostamisen. Suomen mielenterveysseura (2021) puolestaan määrittelee tunnetaitojen perustaksi kyvyn tiedostaa ja havaita omia ja muiden tunteita. Tämän perustan pohjalta muut tunnetaidot voivat rakentua. Näitä muita tunnetaitoja ovat tunteiden ilmaisu ja säätely, itsehillintä, omien ja muiden tarpeiden mukainen kuuntelu sekä itseluottamus, kyky arvostaa itseä ja tiedostaa omat rajansa.

Tunnetaitojen käsitteen määrittelyssä voidaan pohjana käyttää myös käsitettä tunneäly. Tunneälyä ovat alun perin tutkineet ja sen myös määritelleet Salovey ja Mayer (1990). Tutkimuksissaan he käyttivät tunneälystä englanninkielistä termiä ”emotional intelligence”. Tunneäly tarkoittaa heidän mukaansa omien ja muiden tunteiden tarkkaa havainnointia, kokemista ja säätelyä. Tunneällyn sisältyy myös kyky käyttää tunteita motivaation ja suunnitelmien toteuttamisen tukena. Myöhemmin Salovey ja Mayer (1997, s. 10–15) määrittelivät neljä osa-aluetta,

jotka yhdessä muodostavat tunneälyn. Osa-alue, jonka pohjalta muut osa-alueet voivat rakentua eli tunneälyn perusta, on kyky tiedostaa tunteita itsessä ja muissa. Seuraavaksi ihminen kykenee käyttämään tunteita hyödyksi oman ajattelunsa apuna. Tämän jälkeen ihmisille syntyy ymmärrys tunteista, mikä näkyy esimerkiksi eleiden ja ilmeiden merkityksen ymmärtämisenä erilaisissa tunnetiloissa. Viimeinen tunneälyn osa-alue on tunteiden hallinta ja säätely.

Saloveyn ja Mayerin (1990) lisäksi myös Goleman kiinnostui tunneälyn käsitteestä. Goleman (1995, s. 42–43) määrittelee tunneälyn viiden osa-alueen kautta. Määrittely pohjautuu Saloveyn ja Mayerin (1990) aiempaan jaotteluun, mutta sitä hieman laajentaen. Golemanin (1995) jaottelussa tunneäly rakentuu tunteiden tiedostamisesta, tunteiden säätelystä, itsesäätelystä, empatiakyvystä ja ihmissuhteiden ylläpidosta eli sosiaalisista taidoista. Tässä tutkielmassa määrittelenkin tunnetaidot Golemanin (1995) tunneälyn osa-alueiden mukaisesti, koska siinä tunnetaidot nähdään laajana kokonaisuutena ja lisäksi Golemanin (1995) jaotteluun viitataan useissa tunnekasvatukseen liittyvissä aineistoissa ja tutkimuksissa.

Tunnetaitojen harjoittelu mahdollistuu itsetuntemuksen kautta, sillä sen myötä ihminen voi tiedostaa omia tunteitaan ja säädellä niitä. Itsetuntemus pitää sisällään myös kyvyn tarkastella omia vahvuuksia ja heikkouksia. Kun itsetuntemus kehittyy, ihminen kykenee tarkastelemaan omien tunteiden lisäksi myös muiden tunteita ja näin empatiakyky kehittyy. Empatian avulla ihminen voi osoittaa välittämistä sekä muiden tunteiden merkityksen ja tärkeyden. (Goleman, 1995, s. 71–72, 127, 137, 311–319.) Seuraavaksi määrittelen tarkemmin jokaisen tunnetaidon pohjaten Golemanin (1995) määrittelyyn, mutta hyödyntäen myös Saloveyn ja Mayerin (1997) jaottelua, koska se linkittyy niin vahvasti yhteen Golemanin (1995) jaottelun kanssa.

### 2.2.1 Tunteiden tiedostaminen

Sekä Goleman (1995, s. 43) että Salovey ja Mayer (1997, s. 10–12) määrittelevät tunneällyn rakentumisen perustaksi tunteiden tiedostamisen ja havainnoinnin. Tämä tarkoittaa, että tunteiden tiedostaminen ja havainnointi mahdollistaa muiden tunnetaitojen kehittymisen, esimerkiksi tunteiden säätelyn. Aluksi ihminen oppii tiedostamaan ja havainnoimaan vain omia tunteitaan, mutta kyvyn kehittyessä myös muiden ihmisten tunteiden tiedostaminen ja havainnointi mahdollistuvat. (Goleman, 1995, s. 47; Salovey & Mayer, 1997, s. 12.) Kun ihminen omaa kyvyn tiedostaa tunteita itsessä, hän voi tarkastella tunteita tunnetilan aikana. Taitava tunteiden tiedostaja kykenee tarkastelemaan tunteitaan suurenkin tunnekuohun aikana. Tämä tiedostaminen mahdollistaa tunteiden säätelyn, jolloin ihminen ei antaudu täysin tunteidensa vietäväksi. Toisaalta tunteita voi myös vain tiedostaa ja antaa niiden olla, pyrkimättä muuttamaan tai säätelemään mitään. Tätä kutsutaan passiiviseksi tunnetilan tarkasteluksi. (Goleman, 1995, s. 69–70.)

Keltikangas-Järvinen (2010, s. 174–175) kuvaa tunteiden tiedostamista eli havaitsemista ja kokemista tunteiden elämyksellisenä tasona. Kun puhutaan tunteissa arjessa, yleensä tarkoitetaan tätä kokemuksellista tasoa. Tunteiden tiedostamiseen liittyvät yksilön havainnot siitä, millaisia tunteita hänelle itselleen syntyy erilaisista tilanteista tai toisten ihmisten käyttäytymisestä. Toisaalta tunteiden tiedostamista on myös sen havaitseminen, millaisia tunteita muille ihmisille syntyy omasta toiminnasta tai ympäristön kautta. Tunteiden tunnistaminen toisissa vaatii ymmärrystä siitä, miten ihmiset kokevat asioita samassa tilanteessa eri tavoin. Tunteita voi havaita toisissa suorina tunneilmaisuuina tai sanattomina viesteinä epäsuorasti, esimerkiksi ilmeiden ja eleiden kautta. (Isokorpi, 2004, s.19–20.)

Kun omat tunteet tehdään muille havaittaviksi, puhutaan tunteiden ilmaisemisesta. Tunteita voidaan ilmaista verbaalisesti nimeämällä niitä sekä kuvailemalla ja kertomalla niistä. Tunteita voidaan myös ilmaista motorisesti liikkeiden, ilmeiden ja eleiden kautta. Tunteiden ilmaisussa kulttuurilla on vahva merkitys. Toiset kulttuurit arvostavat ilmeiden ja eleiden tärkeyttä tunneilmaisussa, toiset taas verbaalista ilmaisua. (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 175–176.)

### 2.2.2 Tunteiden säätely

Perustan luomisen jälkeen myös muut tunnetaidot voivat kehittyä. Tunteiden säätely on tärkeä tunnetaito, joka mahdollistaa hyvinvoinnin kokemuksen. Tunteiden säätely ei kuitenkaan tarkoita vain tietynlaisten, esimerkiksi onnellisuuteen viittaavien, tunteiden tuntemista. Tunteiden säätelyssä on kyse tasapainosta kaikenlaisten tunteiden välillä. Tunne-elämän tasapaino perustuu kykyyn hallita negatiivisia tunteita niin, että niiden kokeminen ei tukahduta positiivisten tunteiden kokemista. Tunteita ei pyritä tukahduttamaan, vaan säätelemään tilanteeseen sopivaksi. (Goleman, 1995, s. 56–57.) Tunteiden hallitseminen ja säätely on usein välttämätöntä muiden ihmisten kanssa toimimisessa. Ryhmässä toimiminen edellyttää toisen ihmisen käyttäytymisen ennakoimista. Tämä mahdollistuu, kun ryhmän jäsenet säätelevät tunteitaan, eivätkä käyttäydy ennakoimattomasti. Tällöin yhteistyö ja vastavuoroinen toiminta ryhmässä onnistuu. (Nummenmaa, 2019, s. 276.)

Tunteiden säätelykeskus sijaitsee ihmisaivojen tietoista ajattelua ja päätöksentekoa ohjaavassa otsalohkossa. Otsalohkon aktivoituminen heikentää toimintamanteliumakkeessa, jossa tunteita tuotetaan. Otsalohko kypsyy hitaammin suhteessa muihin aivojen alueisiin, joten tunteiden säätelyjärjestelmät eivät toimi varhaislapsuudessa kovin tehokkaasti. Näin aikuisen rooli lapsen tunteiden säätelynä apuna ja tukena korostuu. (Nummenmaa, 2019, s. 269, 275–276.) Lapsi kohtaa perusopetuksessa usein erilaisia ristiriitatilanteita. Näissä tilanteissa lapsi on usein kiihtynyt ja uuden oppiminen tai uuden tiedon vastaanottaminen on hankalaa. Tällöin ulkopuolisen henkilön eli turvallisen aikuisen kuten opettajan merkitys on suuri. Opettaja voi auttaa ristiriitatilanteissa lapsia kuuntelemaan ja ymmärtämään toisiaan, esimerkiksi tarkentavien kysymysten avulla. Oleellista olisi, että lapsi pikkuhiljaa oppii hillitsemään impulssejaan ja aggressioitaan opettajan tuen avulla. Taito viivyttää impulssia on tärkeä taito säädellä tunteita jo lapsuudessa, sillä myöhemmin tuo taito on yhteydessä positiivisesti sosiaalisiin ja akateemisiin taitoihin. (Goleman, 1995, s. 110–112, 317–319.)

Erilaisten tunteiden säätelyyn liittyy monenlaisia keinoja riippuen koetusta tunnetilasta. Tunteiden säätelykeinot voidaan kuitenkin jakaa kahteen päätyyppiin: reaktiivisiin ja ennakoiviin keinoihin. Perinteisempiä säätelykeinoja ovat reaktiiviset säätelykeinot. Niitä käytetään silloin, kun tunnetila on jo käynnissä ja sitä pyritään lieventämään ja hallitsemaan. Tällainen tunteiden säätely on kuormittavaa ja haastavaa. Tunteiden säätelyyn joutuu tällöin ponnistelemaan kovasti. Ennakoivia tunteiden säätelykeinoja puolestaan käytetään ennen kuin tunne on virinyt. Tämä säätelykeino perustuu tulevaisuuden ennakoimiseen, jolloin psyykinen ponnistelu kohdistuu siihen, millaisia myönteisiä ja kielteisiä tunteita tulevaisuudessa voidaan kokea. Ennakoiva tunteiden säätely vaatii kykyä tarkastella ja omia tunteita sekä tunnistaa tunteita aiheuttavia tekijöitä. (Nummenmaa, 2019, s. 277–280.)

Viha on tunteista vaikeimmin hallittavissa. Aiemmin ajateltiin, että vihan purkaminen ulos raivona on sallittua juuri tästä syystä. Vihan tunteen säätelyssä tehokkaampi keino kuin raivoaminen on kuitenkin rauhoittuminen. Tämä vaatii tunteen tarkastelua riittävän ajoissa, jotta tunnetila saa riittävästi aikaa laantumiseen. Vihan tunteen tarkastelussa oleellista on sen kyseenalaistaminen ja positiivinen lähestyminen tunnetilaa kohtaan. Lisäksi esimerkiksi poistuminen riitatilanteesta, jossa tunnetila vihasta on syntynyt, auttaa tunteen säätelyssä. Näin mieli ei saa uusia ärsykeitä vihan tunnetilan ylläpitämiseen. (Goleman, 1995, s. 85–86, 88–91.)

### **2.2.3 Empatia**

Empatiakyky on keskeinen tunnetaito, joka tarkoittaa toisen ihmisen asemaan asettumista ymmärtämällä toisen ihmisen tunteita. Tämänkin tunnetaidon lähtökohtana on tunnetaitojen perusta, tunteiden tiedostaminen ja havainnointi. Jotta voisi tuntea empatiaa toista ihmistä kohtaan, täytyy olla kyky tarkastella ja tunnistaa omia tunteita. Kun ymmärtää itse erilaisia tunteita ja niiden vaikutuksia, on mahdollista myös ymmärtää, millaisia tunteita toiset ihmiset kokevat. Empatia onkin välittämistä toisista ja kykyä ymmärtää toisen tunteiden tärkeys. Empatiakykyä tarvitaan monella elämän osa-alueella, esimerkiksi parisuhteessa ja erilai-



sisä työtehtävissä. Empatiakyky mahdollistaa nonverbaalisen viestinnän eli eleiden ja ilmeiden merkityksien tulkinnan paremmin. (Goleman, 1995, s. 96, 127, 137.)

Empatian avulla ihminen kykenee eläytymään toisen ihmisen tunnemaailmaan silloinkin, kun ilmeet, eleet ja äänenpainot eivät paljasta toisen ihmisen tunnetilaa suoraan. Empatiajärjestelmä mahdollistaa toisen ihmisen kokemuksen tuntemisen omassa mielessämme ja kehossamme. Aivot tuottavat meille tiedon samantyyppisestä kokemuksesta toisen ihmisen kanssa. Empatian kokemiseen liittyy tunteen lisäksi kokemus toisen ihmisen tunneilmastosta ja siinä elämisestä. Empatiakyky mahdollistaakin toisen ihmisen tärkeäksi tuntemisen ja ihmissuhteiden syntymisen. (Nummenmaa, 2019, s. 140.)

#### **2.2.4 Itsesäätely**

Tunnetaitoa, joka ohjaa motivaatiotamme ja tavoitteidemme asettamista, kutsutaan itsesäätelyksi. Tunteet vaikuttavat päätöksentekoon parantaen tai heikentäen suunnittelua ja ajattelutyötä. Positiiviset tunteet lisäävät ongelmanratkaisukykyä ja auttavat motivoitumaan. Optimistisuus ja toiveikkuus elämässä lisäävät yksilön luottamusta itseensä, mikä puolestaan auttaa motivoitumaan ja saavuttamaan tavoitteita. Toiveikas asenne auttaa kohtaamaan vastoinkäymisiä, koska tällöin epäonnistumiset koetaan asioina, joihin on mahdollista vaikuttaa. (Goleman, 1995, s. 79–81, 85, 117–199.) Itsesäätely mahdollistaa tunteisiin tarttumisen tietoisesti ja sitä kautta tunteen sekä keskittymisen suuntaamisen kohti tavoitteita ja niiden saavuttamista (Salovey & Mayer, 1997, s. 12–13).

#### **2.2.5 Sosiaaliset taidot**

Sosiaaliset taidot määritellään tässä tutkielmassa tunnetaitojen viidenneksi osa-alueeksi. Sosiaaliset taidot liittyvät siihen, miten ihminen pitää huolta ihmissuhteistaan. Kaikki muut tunnetaitojen osa-alueet liittyvät tähän viimeiseen osa-alueeseen, sosiaalisiin taitoihin. Ne rakentuvat esimerkiksi siitä, miten hyvin tai heikosti ihminen kykenee ilmaisemaan omia tunteitaan muille ihmisille. Sosiaalisiin taitoihin liittyy olennaisesti tunteiden tarttuvuus eli toisen tunteiden vaikutus

omiimme ja päinvastoin. Sosiaaliset taidot ovat kuitenkin hyvin kulttuurisidonnaisia eli eri kulttuureissa arvotetaan erilaisia sosiaalisia taitoja. Joissakin kulttuureissa esimerkiksi omien tunteiden piilottamista muilta arvostetaan enemmän ja toisaalta toisissa kulttuureissa taas tunteiden avoin ilmaisu on toivottavaa. (Goleman, 1995, s. 112–115.)

## **2.3 Tunnekasvatus**

### **2.3.1 Tunnekasvatuksen määritelmä**

Suomen kielessä sana tunnekasvatus on jo vakiintunut omaksi termikseen. Englannin kielessä täysin vastaavaa sanaa ei kuitenkaan ole, vaan tunnekasvatusta kuvaavia termejä on useita. Tunnekasvatus voidaan määritellä esimerkiksi ”emotional coaching, emotional literacy tai social and emotional learning” -käsitteiden avulla. Jokainen käsite tarkastelee tunnekasvatusta hieman eri näkökulmasta. Tunnekasvatus voidaan määritellä tunteiden tiedostamiseksi. Tiedostaminen lähtee vanhemmista, jotka toimivat lapsen tunnevalmentajina. Toisaalta tunnekasvatus voidaan nähdä tunnelukutaidon opettamisena. Tunnelukutaitoinen ihminen osaa nähdä tunteet voimavaroina. Lisäksi tunnekasvatus voidaan määritellä erilaisten tunnetaitojen opettamisena ja oppimisena. (CASEL 2015; Gottman, Katz & Hooven, 1996; Steiner, 2003.) Tunnetaitojen opettaminen ei ole sidoksissa oppiaineisiin. Tunnetaitojen opettaminen voidaan integroida eri oppiaineiden sisältöalueisiin. (Isokorpi, 2004, s. 69–70.)

Tunnekasvatukseen liittyvistä interventioista ja ohjelmista käytetään usein lyhennettä SEL eli käsitettä social and emotional learning. Suomennettuna tämä käsite tarkoittaa sosioemotionaalista oppimista. CASEL -järjestö jakaa sosioemotionaalisen oppimisen viiteen osa-alueeseen. Nämä osa-alueet ovat itsensä tiedostaminen, itsensä hallitseminen, sosiaalinen tietoisuus, sosiaalisten suhteiden ylläpito ja vastuullisten päätösten tekeminen. Itsensä tiedostaminen tarkoittaa omien tunteiden tiedostamista ja havainnointia eli Golemanin (1995) ja Saloveyn (1997) mukaisesti tunnetaitojen perustaa. Itsensä hallitseminen taas sisältää taidon säädellä tunteita. Sosiaalinen tietoisuus puolestaan viittaa empatiakykyyn eli taitoon

asettua toisen ihmisen asemaan. Sosiaalisten suhteiden ylläpidossa tärkeimpiä taitoja ovat kuunteleminen ja kommunikoinnin selkeys. Vastuullinen päätöksenteko tarkoittaa tietoja, taitoja ja asenteita päätöksen tekemisessä sekä niiden seurausten vaikutusten pohtimisessa niin itseä kuin muitakin kohtaan. (CASEL, 2015, s. 2; Weissberg, Durlak, Domitrovich & Gullotta 2015, s. 6–7.) Kaikki sosioemotionaalisen oppimisen viisi osa-aluetta pohjautuvat aiemmin esitettyyn tunneällyn (emotional intelligency) käsitteeseen. Tunnekasvatuksen määrittelyn pohjana ovatkin usein Mayerin ja Saloveyn (1997) sekä Golemanin (1995) määrittelemät tunneällyn osa-alueet.

Tunnekasvatukseen liittyvät käsitteet ovat hyvin samankaltaisia ja niissä on paljon yhdistäviä tekijöitä. Emotion coaching -käsite kuvastaa aikuisen roolia lapsen tunnetaitojen tukemisessa. Muut tässä luvussa esitetyt käsitteet määrittelevät tunneälykkään ihmisen taitojen ja tunnekasvatuksen sisältöjä. Tässä tutkielmassa tunnekasvatuksella tarkoitetaan aiemmassa alaluvussa esitettyjen tunnetaitojen opettamista. Nämä tunnetaidot perustuvat Golemanin (1995) sekä Saloveyn ja Mayerin (1997) muodostamiin tunneällyn käsitteen osa-alueisiin. Valitsin tunneäly -käsitteen tutkimukseni teorian pohjaksi, koska se määrittelee sen, minäkalaisia taitoja tunneälykkääksi ihmiseksi kasvaminen vaatii. Toisin sanoen tunneäly -käsite pitää sisällään tunnekasvatuksen sisällön. Lisäksi tunnekasvatus tapahtuu vuorovaikutuksessa, joten tässä tutkielmassa tunnekasvatus ei tarkoita, vaan lapsen tunnetaitoja, vaan tunnekasvatus sisältää myös näkökulman opettajan tunnetaidoista.

### 2.3.2 Tunnekasvatuksen tavoitteet ja hyödyt

Tunnekasvatuksen yhtenä tavoitteena on edistää lapsen oppimista ja koulumenestystä. Sekä Durlakin, Weissbergin, Dymnickin, Taylorin ja Schellingerin (2011, s.417) että Glennien, Rosenin, Snyderin, Woods-Murphyn ja Bassettin (2017) tutkimukset puoltavat tätä tavoitetta, sillä molempien tutkimusten mukaan tunnekasvatus edistää oppimista ja koulumenestystä. Myös Goodman, Joshi, Nasim ja Tyler (2015) esittävät tutkimuksessaan tunnekasvatuksella olevan positiivinen yhteys yksilön akateemiseen minäkäsitykseen eli yksilön käsityksiin omasta menestymisestä akateemisissa taidoissa. Maamarin ja Majdalanin (2019) tutkimus puolestaan esittää tunnekasvatuksen edistävän oppilaan motivaatiota, käyttäytymistä ja osallisuutta oppimista kohtaan. Tunnekasvatus lisää tietoisuutta itsestä ja itseluottamusta omaan oppimiseen, mikä puolestaan on yhteydessä akateemiseen menestymiseen. Tunnetaitoja omaava oppilas pystyy paremmin hallitsemaan stressiään ja oppimiseen liittyviä haasteita. Näin myös motivaatio säilyy. (Durlak ym., 2011, s. 417–418.)

Goodman, Joshi, Nasim ja Tyler (2015, s. 47, 51–52, 75) selvittivät tutkimuksessaan, miten 10 -vuotiaiden lasten tunnetaidot ovat yhteydessä heidän elämään myöhemmin aikuisena. Tutkimustulokset osoittavat, että hyvä itsetunto lapsena sekä siihen liittyvät tunnetaidot ovat yhteydessä parempaan hyvinvointiin aikuisena. Lapsuudessa opitut tunnetaidot ovat myös merkityksellisiä työelämän kannalta. Tunnetaitojen avulla mahdollisuudet menestyä työelämässä paranevat. Tutkimustulokset osoittavat, että sitoutuminen työelämäänsä on tunnetaitoisille yksilöillä korkeampaa. Myös Durlakin, Weissbergin, Dymnickin, Taylorin ja Schellingerin (2011, s. 406) tutkimus osoittaa, että tunnekasvatus on koulumenestyksen lisäksi yhteydessä oppilaan kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin.

Durlakin, Weissbergin, Dymnickin, Taylorin ja Schellingerin (2011, s. 409–410, 417) interventionkatsaus tunnekasvatusohjelmista osoittaa, että tunnetaidot ovat yhteydessä ihmissuhteisiin, joten intervention myötä oppilaat kohtasivat toisiaan positiivisemmalla asenteella. Tunnekasvatus myös paransi oppilaiden käyttäyty-

mistä. Webster-Stratton kehitti vuonna 1991 tunnekasvatusohjelman nimeltä ”Dinosaur Curriculum”. Tutkimus osoittaa, että tämä ohjelma vähensi lapsien käyttäytymisen ongelmia ja lisäsi tunnetaitoja. Tässä tunnekasvatusohjelmassa tutkimus kohdentui oppilaisiin, jolla on käytöksen tai tarkkaavaisuuden ongelmia. Parhaimpiin lopputuloksiin päästiin moniammatillisella yhteistyöllä eli kun luokanopettaja teki yhteistyötä kouluterapeutin ja vanhempien kanssa. (Webster-Sratton & Reid, 2008, s. 17–19, 28.)

Suomessa toteutettu Aggression portaat -interventio osoittaa myös, että tunnekasvatuksen avulla voidaan vähentää oppilaiden tunne- ja käytöshäiriöitä. Aggression portaat -interventiossa opettajan tukena toimii ”Aggression portaat” -kirja, jonka avulla interventiossa toteutettiin oppitunteja. Aggression portaat -interventio rohkaisee tunnekasvatuksessa avoimeen keskusteluun sekä pohdintaan. Tärkeää on kuitenkin muistaa, että luokassa säilyy turvallinen ilmapiiri ja ketään ei pakoteta keskustelemaan henkilökohtaisista asioista, jos se ei tunnu oikealta. Intervention myötä oppilaiden tunnesäätelytaidot kehittyivät. Oppilaat alkoivat kohdistaa toisiinsa enemmän myönteisiä tunteita, ja suhtautuminen väkivaltaa kohtaan muuttui negatiivisemmaksi. Lisäksi oppilaat kokivat intervention jälkeen ymmärtävänsä paremmin, mitä kiusaaminen tarkoittaa ja opettajat kuvailivat intervention opettaneen oppilaille, mitä tarkoittaa tunne aggressioista. (Hintikka, 2016, 82, 111, 142–143, 148.)

Knowlerin ja Fredericksonin tutkimus (2013) osoittaa, että tunnekasvatuksella voidaan vähentää kiusaamista. Ne oppilaat, jotka kiusasivat muita tutkimuksen alussa ja omasivat heikot tunnetaidot, kehittyivät tunnekasvatusintervention aikana niin, että tutkimuksen lopussa heidän käyttäytymisensä kiusaajan roolissa oli vähentynyt. Tällaisiin tuloksiin päästiin opettelemalla tunnistamaan erilaisia tunteita intervention aikana. Tunteiden tunnistamiseen pyrittiin keskustelun, roolileikkien sekä käytännön harjoitusten avulla samalla tavalla kuin esimerkiksi ”Dinosaur Curriculum” -tunnekasvatusohjelmassa. (Knowler & Fredrickson, 2013, s.869, 875–876; Webster-Sratton & Reid, 2008, s. 19.)

Tunnekasvatuksen avulla voidaan vaikuttaa myös luokan yleiseen ilmapiiriin. Midford, Cahill, Geng, Leckning, Robinson ja Te Ava (2017, s. 365, 368) toteuttivat pilottitutkimuksen, jossa tunnekasvatusintervention avulla luokassa käsiteltiin esimerkiksi oppilaiden omia vahvuuksia, tunteiden sääntelyä ja havainnointia. Roolileikit ja keskustelu korostuivat myös tässä tunnekasvatusinterventiossa opetusmenetelminä. Lisäksi tunnekasvatusta toteutettiin tehtävillä, joissa pyrittiin kriittisen ajattelun kehittämiseen. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että tunnekasvatuksen myötä oppilaiden kommunikaatiotaidot kehittyivät ja lojaalisuus toisia vertaisia kohtaan lisääntyi. Oppilaat myös lähentyivät sellaisten vertaisten kanssa intervention aikana, joiden kanssa eivät olleet aiemmin keskustelleet. Tunnekasvatus siis lisäsi yhteishenkeä ja yhteistyötaitoja. Tunnekasvatus onkin positiivisessa yhteydessä oppilaiden sosiaalisiin taitoihin ja parantaakin oppilaiden sosiaalisia suhteita. Tunnetaitojen avulla oppilaat pystyvät ylläpitämään ihmissuhteitaan paremmin. (Goodman ym., 2015, s. 51–52.) Tunnetaitojen avulla oppilas oppii aikuisen tuen avulla kunnioittamaan tasa-arvoa (Kerola, Kujanpää & Kallio, 2021).

Gordonin (2006, s. 179–183) tunnetussa käyttäytymisen ikkuna -mallissa vuorovaikutus jaetaan kolmeen alakategoriaan, joita ovat kuuntelun taidot, tarve- ja arvostiritojen ratkaisut sekä minäviestit. Tätä Gordonin (2006) mallia on käytetty hyödyksi koulumaailmassa, esimerkiksi Lions Quest -ohjelmassa. Lions Quest on tunnekasvatusohjelma, jota toteutetaan noin sadassa maassa ja yli puoli miljoonaa opettajaa toteuttaakin sitä luokassaan. Lions Quest -tunnekasvatusohjelman tavoitteena on ensisijaisesti tukea lasten ja nuorten positiivista kehittymistä edistämällä ja vahvistamalla oppilaiden tunnetaitoja ja hyvinvointia kouluissa. (Talvio, Hietajärvi, Matischek-Jauk & Lonka, 2019, s. 470–471.)

Talvio, Berg, Ketonen, Komulainen ja Lonka (2015) tarkastelivat tutkimuksessaan Lions Quest -tunnekasvatusohjelman vaikutuksia opettajiin. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että tunnekasvatusohjelmalla oli vaikutusta opettajien kokemuksiin tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisen tavoitteiden merkityksestä. Lisäksi Lions Quest -ohjelman kautta opettajat kokivat enemmän pätevyyttä tunnetaitojen opettamisessa kuin tutkimukseen osallistunut vertailuryhmä, joka ei

osallistunut tunnekasvatusohjelmaan. (Talvio ym., 2015, s. 1, 5–10.) Gol-Guevinin (2017, s. 588–589) tutkimus puolestaan osoittaa, että Lions Quest -tunnekasvatusohjelmalla on positiivisia vaikutuksia oppilaiden käyttäytymiseen ja konfliktien ratkaisukykyihin sekä luokan ilmapiiriin.

### **2.3.3 Tunnekasvatus perusopetuksen opetussuunnitelmassa**

Perusopetuksen opetussuunnitelma on pedagoginen ja strateginen asiakirja, joka määrittelee perusopetuksen tavoitteet, tehtävät, arvot ja asenteet. Opetussuunnitelman tavoitteena on, että perusopetuksessa toteutuu tasa-arvo ja opetus toteuttaa oppilaan hyvää kasvua, kehitystä ja oppimista. Opetussuunnitelman perusteet myös mahdollistavat perusopetuksen yhdenvertaisen toteutumisen. Kaikki opetussuunnitelmassa määrätyt tavoitteet ja tehtävät perustuvat perusopetuslakiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja sen pohjalta laadittu paikallinen opetussuunnitelma on opettajalle tärkeä, koska se ohjaa opetustyötä. Opetussuunnitelma siis velvoittaa opettajaa suunnittelemaan opetuksen sitä mukaillen. (POPS 2014, s. 9.)

Perusopetuksen arvojen mukaan jokaisella on oikeus kasvaa ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen ja olla ainutlaatuinen ja arvokas sellaisenaan kuin on. Näin ollen tunnekasvatuksen voidaan sanoa olevan olennainen osa perusopetuksen arvoja. Perusopetuksen oppimiskäsityksen mukaan tietojen ja taitojen rinnalla on tärkeää, että oppilas oppii refleктоimaan omia tunteitaan. Oppimiskäsitys huomioi myös, että oppiminen tapahtuu aina vuorovaikutuksessa ja vuorovaikutussuhteiden ylläpitoon tarvitaan tunnetaitoja. Lisäksi opetussuunnitelmassa tuodaan esille, miten oppilaan tunteet vaikuttavat oppimisprosessin ohjaamiseen ja motivaatioon. Toisaalta tunteet ja tunnetaidot nähdään myös opetettavina oppisisältöinä. (POPS 2014, s. 15, 17–18.)

Tunnekypsyys auttaa oppilaita löytämään paikkansa yhteiskunnassa. Yhteiskunnan jäseneksi kasvamisen tavoite on määritelty myös perusopetuslaissa ja valtiopöytäkirjan asetuksessa, joiden pohjalta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on laadittu (POPS 2014, s.19). Yhteiskunnallinen kasvu tapahtuu hy-

vän itsetunnon ja tunnetaitojen avulla, joten tunnekypsyyden opettaminen tunnekasvatuksen avulla kouluissa on erityisen tärkeää. Sen avulla oppilaat oppivat kriittistä ajattelua, reflektointia ja positiivista suhtautumista yhteiskunnan rakentamiseen ja ongelmien kohtaamiseen. (Matthews, 2006, s. 20–21).

Tiedot, taidot, arvot, asenteet ja tahto muodostavat opetussuunnitelman perusteiden mukaan kokonaisuuden, jota voidaan kutsua laaja-alaiseksi osaamiseksi. Laaja-alainen osaaminen tarkoittaa myös kykyä käyttää tietoja ja taitoja tarkoituksellisesti ja tilanteen mukaisesti. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa tunnetaitoja on kuvattu erilaisista näkökulmista. Yleisesti laaja-alaisen osaamisen tavoitteena on tukea oppilaan kasvua ihmisenä esimerkiksi tunnistamalla omia vahvuuksia ja kehittymismahdollisuuksia sekä rohkaista arvostamaan itseä. Laaja-alainen osaaminen on jaettu seitsemään erilaiseen osaamiskokonaisuuteen. Näistä esimerkiksi ”Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu” -kokonaisuuden mukaan oppilaita ohjataan asettumaan toisen ihmisen asemaan eli tuetaan empatian taitoja. Lisäksi tämä kokonaisuus ohjaa oppilasta arvostamaan omaa kehoa tunneilmaisun apuna. ”Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot” on kolmas (L3) laaja-alainen osaamiskokonaisuus, joka ohjaa monipuolisesti kehittämään oppilaan tunnetaitoja. (POPS 2014, s. 20–22.)

Alkuopetuksessa tunnetaidot liittyvät erityisesti laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuteen ”Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot”. Alkuopetuksessa oppilaat keskittyvät omiin tunteisiinsa, niiden tunnistamiseen ja ilmaisuun. Tunnetaitojen opetuksessa keinona käytetään esimerkiksi leikkiä ja draamaa. Lisäksi tunnetaidot esiintyvät opetussuunnitelmassa alkuopetuksen osiossa ympäristöopin oppiaineen tavoitteissa, joissa puhutaan tunnetaitojen harjoittelusta sekä itsensä ja muiden arvostuksesta ikäkausi huomioon ottaen. Myös uskonnon oppiaineessa tunnetaidot nousevat esille, sillä opetussuunnitelman mukaan uskonnon oppiaineen sisällöt tukevat lapsen tunnetaitojen kehitystä. Uskonnessa erityisesti korostuu empatia kyvyn harjoittelu toisen asemaan asettumalla ja muiden mielipiteiden kunnioittamisen tärkeyden myötä. Ympäristöopin ja uskonnon lisäksi myös liikunnassa tuodaan esille tunneilmaisun tärkeys vuorovaikutustilanteissa. Liikunta myös mahdollistaa tunteiden säätelyn harjoittelun ja itsetunnon vahvistamisen. (POPS 2014, s. 100, 132–135, 148–149.)



Alakoulun ylemmillä luokilla eli vuosiluokilla 3-6 tunnetaidot näkyvät laaja-alaisessa osaamisessa empatiakyvyn harjoittelemisena, tunnetaitojen kehittymisenä vuorovaikutuksessa sekä kehollisena tunneilmaisuna. Oppiaineissa aivan kuten alkuopetuksessa tunnetaitojen harjoittelu näkyy uskonnon sisällöissä. Lisäksi tunneilmaisua harjoitellaan musiikin keinoin ja kokonaisvaltaisesti liikkuen omaa kehoa apuna käyttäen. Liikunnassa harjoitellaan tunteiden säätelyä vuorovaikutustilanteissa. Ylemmillä luokilla tunnekasvatuksessa korostuukin tunteiden säätelyn merkitys esimerkiksi ristiriitatilanteissa. Oppilaiden kanssa keskustellaan ja harjoitellaan, miten tunteita kohdataan ja hallitaan tilanteet huomioon ottaen. Myös äidinkielessä harjoitellaan oman mielipiteen esittämistä toiset huomioon ottaen. Tunnekasvatus syventyy ylemmillä luokilla myös mielenterveystaitoihin ja oman mielen ja kehon viestien havainnointiin ja tunnistamiseen. (POPS 2014, s. 156, 163, 246, 250, 263–265, 274–276, 283.)

#### **2.3.4 Opettajan omat tunnetaidot ja niiden merkitys kouluarjessa**

Tunteet ovat keskeisessä osassa opetusta. Opettaja voi tuntea hyvin erilaisia tunteita päivän aikana, esimerkiksi onnellisuutta, kun oppilaat noudattavat annettuja ohjeita (Sutton, Mudray-Camino & Knight, 2009, s. 130). Opettajat toimivat kouluissa monella tapaa roolimalleina oppilaille. Opettajien tunteet vaikuttavat oppilaisiin ja aiheuttavat oppilaissa tunnereaktioita. Kun opettajat ovat kannustavia ja lempeitä oppilaita kohtaan, oppilaat tuntevat turvallisuuden tunnetta kouluympäristössä. Jos taas opettajat ovat stressaantuneita ja tunteet ovat negatiivisia, tämä vaikuttaa heidän innostukseensa niin opettamista kuin oppilaitakin kohtaan. Tällä voi olla pitkäaikainen vaikutus oppilaisiin. Oppilaat voivat vieraantua koulusta, jolloin heillä on suurempi riski akateemisiin ja sosiaalisiin haasteisiin ja ongelmiin. (Jennings & Greenberg, 2009, s. 500–501.) Opettajan omat tunnetaidot vaikuttavat oppilaiden tunnetaitojen kehittymiseen (Virtanen, 2015, s. 14). Näistä tunnetaidoista Virtasen tutkimuksessa (2013, s.127) opettajat nostivat keskeisimmäksi empaattisuuden. Opettajan empatiakyky on yhteydessä luokan ilmapiiriin. Myös Laine (2005, s. 43) toteaa opettajalla olevan merkityksellinen yhteys siihen, millainen ilmapiiri luokkaan muodostuu.

Virtanen (2013, s.141) on tutkinut luokanopettajaksi opiskelijoiden ja valmistuneiden luokanopettajien tunneälytaitoja. Tutkimustulokset kertovat, että luokanopettajaksi opiskelevat pitivät tunnetaitoja opetuksessa tärkeämpinä kuin he, jotka olivat jo valmistuneet. Toisaalta jo työelämässä olevat luokanopettajat arvioivat tunnetaitonsa paremmiksi kuin luokanopettajaksi opiskelevat. Tutkimukset osoittavat, että opettajat pitävät erityisesti tunteiden säätelyä tärkeänä tunnetaitona osana opettajan työtä sekä omien tunteiden ja niiden vaikutusten tiedostamista. Opettajien tunteet ovat yhteydessä oppilaiden tunteisiin sekä käyttäytymiseen. (Taxer & Gross, 2018, s. 186; Sutton ym., 2009, s. 132.)

Opettajien on tärkeää tiedostaa omien tunteiden ja opetuskäyttäytymisen voima opetuksessa. Tutkimustulokset osoittavat, että nämä molemmat tekijät ovat yhteydessä siihen, tuntevatko oppilaat nautinnon tai vihan tunteita opetuksen aikana. (Becker, Goetc, Morger & Ranellucci, 2014, s. 20–22.) Myös Jennings ja Greenberg (2009, s. 493–494, 500) osoittavat artikkelissaan, että opettajan tunnetaidot ovat yhteydessä opettajan ja oppilaiden väliseen suhteeseen sekä ilmapiiiriin luokassa. Kun opettaja tiedostaa ja sääntelee omia tunteitaan, opettaja - oppilas suhde rakentuu kannustavaksi. Opettajan on helpompi reagoida oppilaiden tunteisiin ymmärtäen ja yhdessä niitä pohtien. Lisäksi opettaja ymmärtää paremmin luokan dynamiikkaa. Esimerkiksi konfliktitilanteissa syyllisen etsiminen ei aina ole oleellista, sillä tunnetaitoinen opettaja ymmärtää tilanteiden olevan monisyisiä. Tutkimuksessa esitetään esimerkki, jossa helposti provosoituvaa oppilasta houkutellaan käyttäytymään tietoisesti huonosti. Tällaisessa tilanteessa tunnetaitoinen opettaja kykenee näkemään pintaa syvemmälle ja keskustelemaan myös huonoon käytökseen yllyttäneitä oppilaita.

Sekä Virtasen (2013, s. 217) että Jenningsin ja Greenbergin (2009, s. 493) mukaan opettajien tunnetaitoihin liittyvätkin konfliktien hallinta ja itsehillintä, jotka viittaavat tunteiden säätelyyn ja havainnointiin. Myös Sutton (2004, s. 381, 387) esittää omassa tutkimuksessaan, että tunteiden säätely on oleellinen osa opettajan työtä, sillä tunteiden näyttäminen voi olla esteenä saavuttaa opetuksen päämääriä. Toisaalta samassa tutkimuksessa opettajat ottivat esille tärkeyden aitoudesta eli opettaja ei saisi säädellä tunteitaan niin, että toimii kuin robotti. Aitous

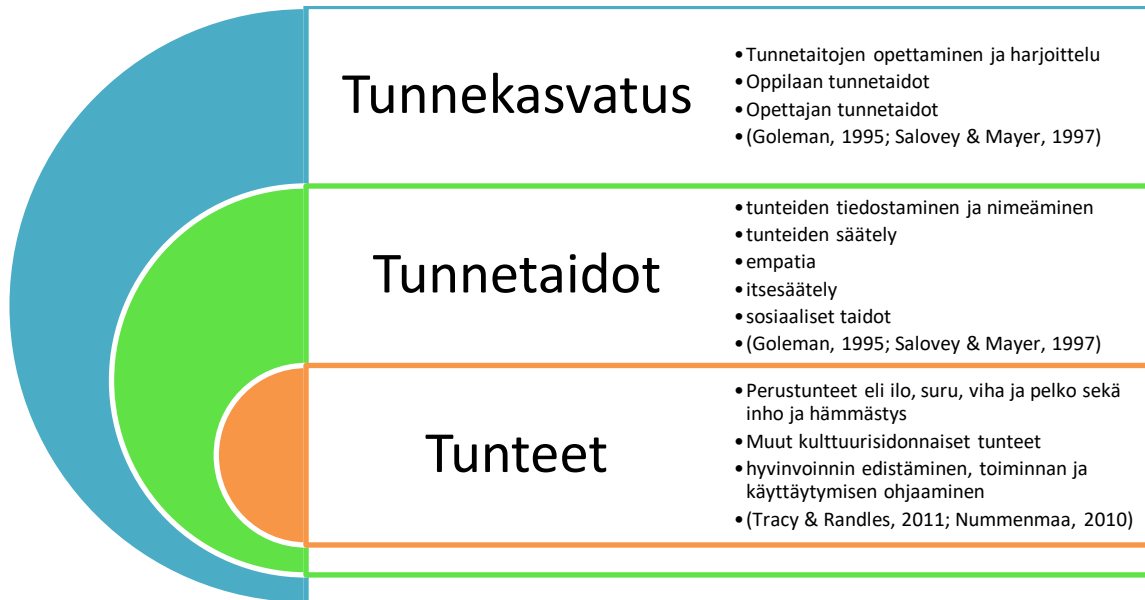
auttaa luomaan vuorovaikutussuhteen oppilaisiin ja toisaalta se myös näyttää oppilaille tunteiden olevan oleellinen osa ihmisyyttä. Suurin osa opettajista ajatteli, että tunteiden säätelyn ja aitouden välillä pitäisi löytyä tasapaino niin, että opettaja voi näyttää luokassa tunteitaan, mutta tietyissä tilanteissa, niitä täytyy osata myös säädellä. Yin, Kin Lee, Zhang ja Jin (2013, s. 137, 142) tutkimus opettajan tunnetaitojen, tunnekasvatustyön ja työhyvinvoinnin välisestä yhteydestä puoltaa aitouden kokemista. Tutkimuksen mukaan opettajan tunnetaidot ovat yhteydessä tunnekasvatustyössä tunteiden luonnolliseen ilmaisuun ja läsnäoloon sekä työhyvinvointiin. Erityisesti tunteiden luonnollinen ilmaisu oli yhteydessä työhyvinvointiin positiivisesti.

## **2.4 Yhteenveto**

Tunteet ohjaavat ihmisen toimintaa ja käyttäytymistä. Erilaisia tunteita on olemassa lukuisia, mutta niistä on erotettavissa perustunteet, joita ovat ainakin ilo, suru, pelko ja viha. (Tracy & Randles, 2011, s. 389–399.) Nummenmaa (2010, s. 33–36) lisää perustunteiksi lisäksi vielä inhon ja hämmästyksen. Tässä tutkielmassa tunteet määritellään perustunteiksi sekä eri kulttuureihin sidoksissa oleviin muihin tunteisiin, jotka auttavat ihmistä hakeutumaan sellaisten asioiden äärelle, jotka edistävät hyvinvointia. Samalla tunteet suojelevat ihmistä hyvinvoinnille vahingollisilta asioilta ja muuttavat toimintaamme tilanteen mukaan. (Kokkonen, 2017, s. 11–12; Nummenmaa, 2010, s.11.)

Jotta omia ja muiden tunteita voisi esimerkiksi nimetä ja ohjailla, yksilön tulee harjoitella näitä taitoja. Tällaisia taitoja kutsutaan tunnetaidoiksi. Tässä tutkielmassa tunnetaidot määritellään Golemanin (1995) ja Saloveyn ja Mayerin (1997) tunneäly -käsitteen osa-alueiden pohjalta. Nämä osa-alueet ovat tunnetaitojen perusta eli tunteiden nimeäminen ja havaitseminen, tunteiden säätely, itsesäätely, sosiaaliset taidot sekä empatia. Tunnetaitojen opettamisen ja harjoittelun prosessi tässä tutkielmassa puolestaan määritellään tunnekasvatukseksi. Tunnekasvatus pitää sisällään sekä opettajan että oppilaan tunnekasvatuksen, sillä tunnekasvatus tapahtuu vuorovaikutuksessa. (CASEL 2015; Gottman, Katz & Hooven, 1996; Steiner, 2003.) Kuviossa 2 käsitteet tunteet, tunnetaidot ja tunnekasvatus on määritelty tämän tutkielman näkökulmasta kootusti.

Kuvio 2. Tunteiden, tunnetaitojen ja tunnekasvatuksen määritelmät tässä tutkielmassa.



### 3 Käyttöteoria

Tässä luvussa avaan tutkielmani kontekstin kannalta keskeisen käsitteen käyttöteoria. Ensimmäisen alaluvun tarkoitus on määritellä käyttöteoria -käsite ja avata tekijät, joiden kautta käyttöteoria muodostuu. Toisessa alaluvussa esittelen aiempia tutkimuksia käyttöteorioista opettajankoulutuksessa. Kolmannen alaluvun tehtävä puolestaan on avata käyttöteorian merkitystä opettajan työssä.

#### 3.1 Mikä on käyttöteoria?

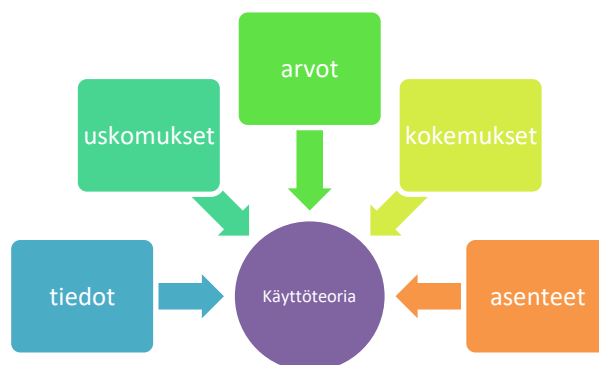
Tunnekasvatusta ja sen toteutumista sekä ylipäätään kaikkea opetusta ohjaavat opetussuunnitelman lisäksi opettajan henkilökohtainen käyttöteoria. Käsite "theory-in-use" tarkoittaa käyttöteoriaa, jonka avulla voimme ymmärtää omaa käyttäytymistä ja ohjata sitä (Argyris & Schön, 1977, s. vii, 37). Tapaustutkimuksessaan Elbaz (1983, s.43, 48–49) halusi kuvata opettajan roolia paremmin ja ehdotti opettajan näkemystä vastaavaksi käsitteeksi: "practical knowledge". Tämä käsite pitää sisällään opettajan oppiaineen tuntemuksen, tiedon opetussuunnitelmasta, opetuksesta, opettajasta itsestään sekä oppimisympäristöistä. Myöhemmin Elbaz (1983, s. 3, Pitkäniemi, 2010, s. 159 mukaan) alkoi käyttää käsitettä "practical theory" eli suomennettuna käsitettä "käyttöteoria", jolla tarkoitetaan opettajan ymmärrystä esimerkiksi siitä, millaista opetus käytännössä on.

Henkilökohtaiset käyttöteoriat pohjautuvat uskomuksiin, arvoihin, kokemuksiin ja käsityksiin hyvästä opettajuudesta (Maaranen, Pitkäniemi, Stenberg & Karlsson, 2016, s.80). Ojanen (2009) kuvailee käyttöteoriaa henkilökohtaiseksi viitekehykseksi tai sisäiseksi ohjausjärjestelmäksi, joka määrää opettajan kasvatuksellista toimintaa. Käyttöteoria syntyy, kun erilaiset kokemukset, tieto ja ympäristön havainnointi sekoittuvat yksilön arvomaailmaan. Käyttöteoria koostuu niin persoonallisista kuin ympäristöstä välittyvistä tekijöistä. Käyttöteorian syntyminen ja kehittyminen on kuitenkin jatkuva ja muuttuva prosessi, joka hallitsee opettajan toimintaa. (Ojanen, 2009, s. 86–88, 93.). Käyttöteoria koostuukin osista, jotka ovat yhteydessä toisiinsa. Käyttöteoria voi olla hierakinen kokonaisuus, jossa yksi

käyttöteorian osa mahdollistaa toisen toteutumisen. Toisaalta käyttöteorian rakenne voi myös olla lopputulokseen tähtäävä, joka ei välttämättä ole hierakinen. (Argyris & Schön, 1977, s. 8–9.)

Käyttöteoria on opettajan apuna työelämässä oman toiminnan, erilaisten osa-alueiden ja näkökulmien tutkimisessa ja ymmärtämisessä. Käyttöteoria voi syntyä itselle merkityksellisistä omista kokemuksista käsin tai esimerkiksi kirjallisuudesta ja koulutuksesta opitun kautta. Tällöin oma kokemus tai opittu asia kohtaa opettajan oman arvomaailman. (Husu, 2002, s.175.) Pitkäniemi (2010, s. 160) korostaa omaksutun tiedon merkitystä opettajan käyttöteoriassa, koska opettajien käyttöteorioissa on paljon teoreettista tietoa, jota linkitetään käytännön tilanteisiin. Ojanen (2009, s. 88) puolestaan ajattelee, että kaikki yksilön elämäkokemukset vaikuttavat yksilön käyttäytymiseen. Käyttöteoria syntyy, kun yksilö havainnoi eli kuuntelee, katsoo tai lukee, miten muut toimivat. Havainnot muotoutuvat omaksi kokonaisuudeksi, joka voi mukautua tai muuttaa yksilön arvomaailmaa. Käyttöteoriassa on tällöin niin persoonallisia kuin ulkoa tulleita sisältöjä. Molemmat Ojanen (2009, s. 88) ja Pitkäniemi (2010, s. 159–160) painottavat, että käyttöteoria kehittyy jatkuvasti uusien kokemusten myötä, jotka edelleen muokkaavat käyttöteorian kehittymistä. Tässä tutkielmassa käyttöteoria muodostuu Ojasen (2009) ja Maaranen, Pitkäniemen, Stenbergin ja Karlssonin (2016) määrittelyiden mukaisesti tiedoista, uskomuksista, arvoista, kokemuksista ja asenteista. Nämä käyttöteorian muodostavat tekijät on koottu kuvioon 3.

Kuvio 3. Käyttöteorian muodostavat tekijät. (Ojanen, 2009; Maaranen ym., 2016.)



### 3.2 Käyttöteoria opettajankoulutuksessa

Opettajankoulutuksen tavoitteena on antaa tuleville opettajille eväitä pedagogiseen ajatteluun ja sen toteuttamiseen käytännön opetustyössä. Opettajankoulutuksen myötä opiskelijasta kehittyy vuorovaikutustaitoinen oppimisen ja opettamisen asiantuntija, joka kehittää, tutkii, arvioi kriittisesti sekä reflektoi omaa työtänsä. (Jyrhämä, 2002, s. 167; Siljander & Kivelä, 2008, s. 211.)

Levinin ja Hen (2008) tutkimuksessa opettajaopiskelijoiden itse kirjaamat uskomukset määriteltiin ja kategorioitiin sen perusteella, mitkä uskomukset olivat sellaisia, jotka voivat opettajan koulutuksen aikana muuttua ja niihin voidaan vaikuttaa. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena oli kehittää malli, joka kategorisoi opettajaopiskelijoiden uskomukset ja osoittaa uskomusten sisällön ja niiden alkuperän välisen suhteen. Tutkimuksessa siis tutkittiin opettajaopiskelijoiden henkilökohtaisten käyttöteorioiden sisältöjä ja lähteitä sekä näiden välistä yhteyttä. Levin ja He määrittelivät tutkimuksessa viisitoista erilaista koodia käyttöteoriaväitteiden sisällön mukaan ja kymmenen koodia käyttöteoriaväitteiden lähteen mukaan. Sisältöjä koskevat koodit jaettiin neljään eri pääkategoriaan ja lähteitä koskevat koodit kolmeen pääkategoriaan. (Levin & He, 2008, s. 56–58.)

Harvat tutkimukset opettajien käyttöteorioista käsittelevät käyttöteorioiden alkuperää eli sitä, mistä opettajien uskomukset ovat peräisin. Levinin ja Hen (2008) tutkimuksen tarkoituksena olikin, että opettajankoulutuksessa voitaisiin ymmärtää paremmin, miten opettajien käyttöteorioihin ja niihin liittyviin uskomuksiin ja ajatuksiin voidaan vaikuttaa. Tutkimus osoitti, että opettajankoulutuksella voidaan vaikuttaa opettajaopiskelijoiden uskomuksiin tärkeistä opettajuuteen liittyvistä näkökulmista kuten opetussuunnitelmanmukaisesta opetuksesta, opettajan roolista ja vastuusta sekä hyvän opettajuuden tekijöistä. Tutkimuksen mukaan opettajankoulutuksella on myös vaikutusta opettajaopiskelijoiden uskomuksiin ammatillisen kehittymisen ja opetuksen suunnittelun merkityksestä. (Levin & He, 2008, s. 66.)

Myöhemmin Pitkäniemi, Karlsson ja Stenberg (2014) tutkivat suomalaisen opettajakoulutuksen kontekstissa luokanopettajaopiskelijoiden käyttöteorioita, niiden eroja ja yhtäläisyyksiä sekä niiden kehitystä luokanopettajakoulutuksen aikana. Tutkimus oli luokanopettajaopiskelijoille pedagoginen prosessi, jossa opiskelijat oppivat pohtimaan käyttöteorioitaan ja niiden alkuperiä. Tutkimus toteutettiin kyselyllä opintojensa alku- tai loppuvaiheessa oleville opiskelijoille. (Pitkäniemi ym., 2014, s. 132.) Tutkimus perustui Levinin ja He (2008) aiemmassa tutkimuksessa kehittämään malliin käyttöteorioiden kategorioista ja lähteistä. Kuitenkin Pitkäniemen, Karlssonin ja Stenbergin (2014) tutkimuksessa tätä mallia on mukailtu suomalaiseen näkökulmaan sopivammaksi (ks. liite 2 ja taulukko 2). Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat luokittelivat käyttöteoriaväitteidensä sisällöt ja lähteet näihin heille valmiiksi annettuihin sisältö- ja lähdekategorioihin. Tulokset osoittivat, että käyttöteorioiden sisältö liittyi suurimmaksi osaksi opettajaan, kuten opettajan ammatilliseen kehittymiseen, rooleihin ja vastuuseen sekä hyvän opettajan ominaispiirteisiin. Opettaja -kategorian jälkeen käyttöteorioiden sisällöissä esiintyi eniten luokkayhteisöön, oppilaaseen ja opetusmenetelmiin liittyviä aiheita. Lähteinä puolestaan käyttöteorioissa esiintyi useimmiten omat oppimiskokemukset ja kokemukset opettajana. (Pitkäniemi ym., 2014, s. 135–136.)

Pitkäniemen, Karlssonin ja Stenbergin (2014, s. 134–136, 138) tutkimuksen mukaan useammat opiskelijat, jotka olivat opintojensa alkupuolella, luokittelivat käyttöteorioiden lähteeksi omat oppimiskokemukset. Opintojensa loppuvaiheessa olevat opiskelijat puolestaan merkitsivät käyttöteorioidensa lähteeksi enemmänkin opettajankoulutuksen ja kokemukset opettajan työstä. Opettajankoulutuksella tutkimuksen mukaan onkin merkitystä opettajaopiskelijoiden käyttöteorioiden syntymisessä eli koulutus on lähde, jossa opiskelijat oppivat, mitkä tiedot ja argumentit ovat keskeisiä sisältöjä heidän käyttöteorioissaan.

Maaranen, Pitkäniemi, Stenberg ja Karlsson (2016) tutkivat opettajaopiskelijoiden käyttöteorioita heidän opintojensa loppusuoralla. Opettajaopiskelijoiden käsitykset ja uskomukset hyvästä opettajuudesta ovat idealistisia ja tavoitteiltaan hyvin korkeita. Toisaalta realistinen kuva koulumaailmasta opettajaopiskelijoille voi olla hämärä. Yhteys omien uskomusten ja todellisuuden väliltä usein puuttuu.



Opettajaopiskelijoille voi olla erilaisia kokemuksia ja näkemyksiä opettajuudesta omista kouluajoistaan oppilaan roolista käsin. (Maaranen ym., 2016, s. 80–81.)

Maarasan, Pitkäniemen, Stenbergin ja Karlssonin (2016, s.81) mukaan on erittäin tärkeää, että opettajaopiskelijat ajattelevat ja refleктоivat käyttöteorioitaan sekä alkavat rakentaa omaa opettajaidentiteettiään. Heidän tutkimuksensa tarkoituksena olikin tutkia, millaisia sisältöjä opettajaopiskelijoilla on heidän käyttöteorioissaan ja millainen yhteenveto hyvästä opettajuudesta voidaan tehdä käyttöteorioiden perusteella. Tulokset osoittavat, että opettajaopiskelijoiden käyttöteoriat ovat hyvin idealistisia ja konkreettisia käytännön esimerkkejä niissä esiintyy vähän. Myös Levinin ja Hen (2008) tutkimuksessa opettajaopiskelijoiden käyttöteorioiden sisältö keskittyy opettajuuteen ja opettamiseen. Oppilaan näkökulma käyttöteorioissa opettajaopiskelijoilla näissä tutkimuksissa jää siis vähäiseksi.

### **3.3 Käyttöteorian merkitys luokanopettajan työssä**

Opettajan käyttöteorian kehittyminen auttaa ymmärtämään omaa työtä koskevia uskomuksia, rutiineja ja ennakkoluuloja, koska käyttöteoria koostuu niistä arvoista, uskomuksista ja tiedoista, joihin oma toiminta pohjautuu. Ammatillinen kehittyminen tapahtuu käyttöteoriaan kohdistuvan kriittisen reflektion avulla. Kriittinen reflektio tarkoittaa omaa toimintaa kyseenalaistavaa pohdintaa, jonka avulla opettaja tulee tietoiseksi omasta toimintaa ohjaavista tekijöistä eli käyttöteoriasaan. (Ojanen, 2009, s. 86.)

Käyttöteoria on merkityksellinen oman toiminnan kehittämisen kannalta. Käyttöteoria mahdollistaa oman toiminnan tarkastellun, ymmärtämisen ja sen muuttamistarpeiden huomioimisen. Käyttöteorian avulla voidaan tarkastella teoreettisen tiedon ja toteutetun käytännön toiminnan välistä suhdetta. Yksilö ei voi kuitenkaan tiedostaa omaa käyttöteoriaansa täysin, vaan osa siitä on tiedostamaton. Tietoisuus omasta käyttöteoriasta riippuu siitä, miten paljon yksilö reflektoi omaa toimintaa ja on halukas prosessoimaan ajatuksiaan, arvojaan, uskomuksiaan ja tietoaan suhteessa toimintaansa. (Ojanen, 2009, s. 89.) Myös Pakkanen (2011, s. 47) mukaan käyttöteoria toimii sekä tietoisesti että tiedostamattomalla tasolla.

Tutkimuksen tekeminen opettajan suhteesta käyttöteoriaansa onkin tärkeää, sillä se voi tuoda opettajaa tietoisemmaksi niistä käyttöteoriansa osa-alueista, jotka siinä hetkessä eivät ole tietoisia (Aaltonen & Pitkäniemi, 2001, s. 409).

Reflektion ja sitä kautta oman toiminnan tiedostaminen ei kuitenkaan ole helppoa. Se vaatii käyttöteorian toimintamekanismin ymmärtämistä eli opitun tiedon ja toiminnan välisen epäsuhtan havaitsemista. Jotta ihminen voi muuttua, hänen täytyy tulla tietoiseksi omasta käyttäytymisestään. Jotta ristiriidan tiedon ja käyttäytymisen välillä voisi havaita, vaaditaan motivaation muutosta. Ajattelun ja tekemisen tulisi olla jatkuvassa dialogissa keskenään. Muutosta ei tapahdu vain uuden tiedon omaksumisen myötä. Yksilön tulee myös ”tehdä tiedosta itselleen omaa”, jolloin myös toiminta ohjautuu sen mukaisesti tiedostamattomasti. Avoin suhtautuminen omaan keskeneräisyyteen ja epävarmuuden sietäminen mahdollistavat reflektion syntymisen. (Ojanen, 2009, s. 92–93.)

Suomessa koulutuksessa käytetään holistista pedagogiikka, joka tarkoittaa, että opetus ei kohdistu vain oppilaiden kognitiivisiin kykyihin vaan myös tunne- ja sosiaalisuusiintaitoihin. Holistinen pedagogiikka on yhteydessä hyvinvointiin koulussa. Jotta holistinen pedagogiikka voisi toteutua koulussa, opettajien tulee määritellä ja käsitteellistää opetuksensa tavoitteet ja merkitykset. (Tirri, 2011, s. 159.) Tällainen opetuksen tavoitteiden ja merkitysten käsitteellistäminen itselle vaatii oman käyttöteorian luomista.

## 4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tunnekasvatus on osa nykyistä perusopetuksen opetussuunnitelmaa (POPS 2014) ja näin ollen sitä tulisi toteuttaa perusopetuksessa. Se, miten ja kuinka paljon tunnekasvatusta toteutetaan koulussa, on kuitenkin riippuvainen opettajien tietoisuudesta omasta opetuksestaan sekä siitä, millaiset arvot, asenteet, uskomukset ja tiedot opetusta ohjaavat. Toisin sanoen opettajan käyttöteoria ohjaa opetuksessa toteutettua tunnekasvatusta. (Ojanen, 2009.) Tutkielmani tarkoitus onkin selvittää, miten tunnekasvatus esiintyy luokanopettajaopiskelijoiden ja valmistuneiden luokanopettajien käyttöteorioissa.

Tutkielman tehtävänä on myös vertailla, millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä tunnekasvatuksen esiintymisellä on luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien käyttöteorioissa. Lisäksi tutkielman tarkoituksena on tarkastella ja vertailla tutkielmaan osallistuneiden ryhmien tunnekasvatukseen liittyvien käyttöteorioiden lähteitä. Tavoitteena on pohtia, mistä luokanopettajaopiskelijat ja valmistuneet luokanopettajat ovat ottaneet tunnekasvatuksen osaksi omaa käyttöteoriaansa ja sitä kautta tunnekasvatuksen toteutumista heidän opetuksessaan. Vertailu luokanopettajaopiskelijoiden ja valmistuneiden luokanopettajien välillä on tärkeää, koska vaikuttaisi siltä, että aikaisempaa tutkimusta näiden ryhmien käyttöteorioiden välillä ei ole tunnekasvatuksen näkökulmasta tehty. Tutkielmani avulla on mielenkiintoista selvittää esimerkiksi sitä, näkyykö opettajankoulutus opiskelijoilla tai jo valmistuneilla luokanopettajilla käyttöteorioiden lähteinä ja missä määrin. Tällä tiedolla voi olla merkitystä opettajankoulutuksen kehittämisen kannalta.

Tutkielmani tutkimuskysymykset ovat:

**Miten tunnekasvatus tulee esiin luokanopettajaopiskelijoiden ja valmistuneiden luokanopettajien käyttöteorioissa?**

1. Millaisia tunnekasvatukseen liittyviä tekijöitä nousee esille luokanopettajaopiskelijoiden ja valmistuneiden luokanopettajien käyttöteorioissa?

- a) Mitä eroja ja yhtäläisyyksiä tunnekasvatukseen liittyvien tekijöiden esiintymisessä on 1. vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoiden, 3.-5. vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoiden ja valmistuneiden luokanopettajien käyttöteorioissa?
- 2. Mihin lähdekategorioihin luokanopettajaopiskelijat ja valmistuneet luokanopettajat ovat luokitelleet käyttöteoriansa, joissa esiintyy tunnekasvatukseen liittyviä tekijöitä?
  - a) Mitä eroja ja yhtäläisyyksiä tunnekasvatukseen liittyvien käyttöteorioiden luokittelussa lähdekategorioihin on 1. vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoiden, 3.-5. vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoiden ja valmistuneiden luokanopettajien välillä?

## 5 Tutkimuksen toteutus

Tämä luku käsittelee tutkielmani toteutusta, sen lähestymistapaa, tutkimukseen osallistuneita sekä aineistoa ja sen analyysia. Kuvailen laadullista tutkimusotetta, tutkielmani fenomenografista tutkimusasetelmaa ja esittelen tutkimusaineiston sekä miten se on kerätty. Avaan aineiston analyysin molempien tutkimuskysymyksieni osalta tarkasti vaihe vaiheelta. Tuon myös esille analyysia havainnollistavia esimerkkejä ja taulukoita.

### 5.1 Laadullinen tutkimusote

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, koska tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään, miten tunnekasvatus näkyy luokanopettajaksi opiskelevien ja valmistuneiden luokanopettajien käyttöteorioissa ja mistä nämä tunnekasvatukseen liittyvät käyttöteoriat ovat peräisin. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tutkielmani tarkoitus onkin ymmärtää tutkittavaa ilmiötä, ei tehdä yleistyksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.33–34). Kiviniemen (2001, s. 68) mukaan kvalitatiivinen tutkimus pyrkii tavoittamaan tutkittavien näkemyksiä, joten laadullinen tutkimus sopii tutkimuksen toteuttamiseen hyvin. Lisäksi laadullinen tutkimus tuottaa tutkittavasta asiasta tai ilmiöistä kuvauksia ja tulkintoja (Tuomi & Sarajärvi, 2013, s. 71, 85).

Kvalitatiivinen tutkimus on prosessi, jossa tutkimuksen eri vaiheet eivät välttämättä ole jäsentynyt selkeisiin eri vaiheisiin, vaan esimerkiksi tutkimustehtävää koskevat ratkaisut voivat muuttua ja jäsentyä tutkimuksen edetessä. Kun tavoitteena on tavoittaa tutkittavien näkemys tutkittavasta ilmiöstä, alkaa tutkijalle avautua tutkittavaan ilmiöön liittyvien kysymysten vastaukset vähitellen. Tällainen joustava tutkimuselementtien kehittyminen vaatii tutkijalta reflektointia ja oman tietoisuuden kehittymisen tiedostamista. (Kiviniemi, 2001, s. 68.) Havainnot, jotka tutkittava aineistosta tekee eivät itsessään ole tuloksia, vaan tulokset rakentuvat analyysin ja siihen liittyvän tulkinnan perusteella (Alasuutari, 1994, s. 68).

## 5.2 Fenomenografinen lähestymistapa

Fenomenografia tutkii tutkittavia ilmiöitä tutkittavien ihmisten kokemuksista käsin. Fenomenografinen tutkimus tuo esille laadullisesti erilaisia tapoja ja ajatuksia, joilla ihmiset ymmärtävät maailman ilmiöitä. Lähtökohtana fenomenografiassa on, että ihmisille maailma käsitetään samanlaisena, mutta sen sijaan ihmiset muodostavat erilaisia käsityksiä maailman ilmiöistä. Nämä käsitykset ilmiöistä voivat vaihdella esimerkiksi sen mukaan, minkä ikäisiä ihmiset ovat tai millainen on heidän koulutuksellinen taustansa. (Burns, 1994, s. 71; Metsämuuronen, 2011, s. 112.) Fenomenografinen tutkimusmenetelmä sopiikin hyvin tutkimukseeni, koska tutkielmassani tunnekasvatusta tutkitaan luokanopettajaopiskelijoiden ja valmistuneiden luokanopettajien kokemuksista, arvoista, tiedoista ja uskomuksista käsin eli toisin sanoen heidän käyttöteorioidensa pohjalta. Tunnekasvatus on osa perusopetuksen opetussuunnitelmaa (POPS, 2014), joten se velvoittaa ja sen tulisi näkyä jokaisen luokanopettajan työssä ja arjessa.

Fenomenografian kehittäjänä pidetään Ference Martonia, jonka mukaan ihmisillä on rajallinen määrä tapoja, joilla he kokevat, käsittävät ja ymmärtävät erilaisia ilmiöitä. Martonin (1994, s. 7) mukaan fenomenografia tutkii juuri näitä tapoja, joilla ihmiset kokevat maailman ja ovat tietoisia siitä. Fenomenografia on kiinnostunut siitä, millaisia erilaisia käsityksiä ihmisillä on tutkittavasta ilmiöstä. Tavoitteena fenomenografisessa tutkimuksessa on kuvailla, analysoida ja ymmärtää näitä tutkittavien luomia käsityksiä ja sitä, millaisissa suhteissa ne ovat keskenään. Fenomenografia hyödyntää analyysissa kirjalliseen muotoon tuotettua aineistoa esimerkiksi haastatteluja tai kyselylomakkeita. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 162 – 163.)

Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita siitä, miten ympäröivä maailma ja sen ilmiöt rakentuvat ihmisten tietoisuudessa. Fenomenografiassa ihminen nähdään rationaalisena olentona, joka liittää tapahtumia toisiinsa ja pyrkii selittämään niitä muodostaen käsityksiä koetusta ilmiöstä. (Ahonen, 1994, s. 114–116). Nämä käsitykset ovat merkityksenantoprosesseja ja ne ovat merkitykseltään mielipidettä syvempiä. Käsitykset tarkoittavat ymmärrystä tietystä ilmiöstä ja suhdetta yksilön

ja ympäristön välillä. Fenomenografiassa maailma nähdään samanaikaisesti todellisena ja koettuna. Käsitykset muodostuvat tietoisuudessa niiden kokemusten kautta, jotka koskevat todellisuutta. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164.)

Fenomenografia tarkoittaa eri asiaa kuin fenomenologia. Fenomenologiassa ihmisen käsityksiä ja kokemuksia kuvataan omasta elämysmaailmasta käsin. Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkittavaa ilmiötä pyritäänkin ymmärtämään sellaisena kuin se on ihmisten kokemusten kautta. Fenomenografia puolestaan pyrkii ymmärtämään ja kuvaamaan todellisuutta sellaisena, miten tutkittavat ihmiset sen käsittävät ja kokevat. Fenomenografisessa tutkimuksessa pyritäänkin ymmärtämään tutkittavien kokemuksia ja käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä, ei niinkään itse tutkittavaa ilmiötä. Molemmissa suuntauksissa tutkittava ihminen on kuitenkin keskiössä. Havainnot tutkimuksessa keskittyvätkin tunteisiin, ajatteluun, mielikuviin ja tietämisen ehtoihin ja rajoihin. (Metsämuuronen, 2006, s.108; Marton, 1981, s.180–181)

### **5.3 Aineistojen hankinta**

Tutkielmani aineisto koostuu kolmesta osasta: ensimmäisen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoiden käyttöteorioista, 3-5. vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoiden käyttöteorioista sekä valmistuneiden, työelämässä olevien, luokanopettajien käyttöteorioista. Tässä tutkielmassa halusin tutkia nimenomaan luokanopettajaopiskelijoita ja työelämässä toimivia, valmistuneita luokanopettajia, koska valmistun itsekin tälle alalle. Luokanopettajat työskentelevät perusopetuksen vuosiluokilla 1-6, jossa nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti tunnekasvatuksen tulisi näkyä niin laaja-alaisen tavoitteiden kuin eri oppiaineiden ja arvoperustankin kautta (POPS 2014). Lisäksi on tärkeää, että tutkielmaan osallistuneet edustavat saman alan opiskelijoita tai jo valmistuneita henkilöitä, jotta aineistot ovat vertailtavissa keskenään.

Luokanopettajaopiskelijoiden käyttöteoriavastaukset ovat osa Karlssonin ja Pitkäniemen (2011) johtamaan tutkimushankkeeseen kerättyä aineistoa ja näin jo

aiemmin kerätty, tähän tutkielmaan valmiiksi annettu aineisto. Ensimmäisen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoiden käyttöteoriavastaukset on kerätty vuonna 2019 ja 3.-5. vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoiden käyttöteoriavastaukset on kerätty vuonna 2017 Itä-Suomen yliopistossa osana kurssityötä. Tähän tutkielmaan aineistoista on otettu mukaan vain luokanopettajaopiskelijoiden käyttöteoriavastaukset ja näin aineistoista on rajattu pois muiden alojen kuten erityispedagogiikan opiskelijoiden käyttöteoriavastaukset. Yhteensä 3.-5. vuoden luokanopettajaopiskelijoiden aineistosta löytyi 56 tutkimusluvan antaneita käyttöteoriavastauksia, joten ensimmäisen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoiden vastauksia tähän tutkielmaan rajautui sama määrä, vaikka ensimmäisen vuosikurssin osalta luokanopettajaopiskelijoiden vastauksia olisikin ollut enemmän. Rajaaminen tapahtui ottamalla mukaan satunnaisesti ensimmäisen 56 opiskelijan vastaukset tutkittavaan aineistoon. Aineiston rajaaminen näin on tarpeellista, jotta aineistot olisivat otoskooltaan vertailtavissa keskenään.

Kaikki käyttöteoriavastaukset on kerätty Karlssonin ja Pitkäniemen (2011) johtamaan tutkimushankkeeseen luodulla E-lomakekyselyllä. Lomakkeessa niin luokanopettajaopiskelijoiden kuin valmistuneiden, työelämässä olevien luokanopettajien tarkoituksena oli kirjoittaa 4-10 henkilökohtaista käyttöteoriaa yksitellen väitemuodossa. Väitemuodon alle osallistujat kirjoittivat väitettä konkretisoivan esimerkin siitä, miten käyttöteoria ilmenee käytännössä. Tämän lisäksi niin luokanopettajaopiskelijoiden kuin luokanopettajaksi jo valmistuneiden tuli kategorisoida käyttöteoriansa sekä niiden sisällön että lähteiden perusteella. Käyttöteorian sisältökategoriat on määritelty erikseen omaan Excel-tiedostossa olevaan taulukkoon (ks. liite 2). Sisältökategorioita on kuusi: opettaja, oppilas, luokkayhteisö, fyysinen ympäristö, opetukseen liittyvät menettelytavat sekä yhteiskunnalliset-kulttuuriset-historialliset näkökulmat. Sisältökategoriat on numeroitu 1-6 ja niiden alapuolella on numerot 11-64, jotka määrittelevät tarkemmin käyttöteorian sisältökategorioita. Myös käyttöteorioiden lähdekategoriat on merkitty toiseen taulukkoon. (ks. taulukko 2) Lähdekategorioita on neljä: kokemukset opettajana, opettajankoulutus, muut omat oppimiskokemukset sekä erilaiset oppimisympäristöt. Ne on numeroitu luvuilla 7-10 ja niitä tarkemmin kuvaavat alakategoriat on nu-



meroitu 71-105. E-lomakkeen lopussa luokanopettajaopiskelijat ja luokanopettajaksi jo valmistuneet listasivat muutamia taustatietoja esimerkiksi opettajakokemuksestaan ja iästään.

Lomakekysely nähdään usein vain kvantitatiivisen eli määrällisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä. Lomakekysely on kuitenkin mahdollinen tapa myös kerätä aineistoa laadullisessa tutkimuksessa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87.) Tässä tutkielmassa luokanopettajaksi opiskelevat ja jo valmistuneet luokanopettajat kirjoittivat E-lomakekyselyyn avoimia vastauksia henkilökohtaisista käyttöteorioistaan sekä luokittelivat ne omiin kategorioihin käyttöteorian sisällön ja lähteen perusteella. Avoimet, omin sanoin kirjoitetut, vastaukset käyttöteorioista ja niiden esimerkeistä toimivat tutkielman laadullisena aineistona.

Jo valmistuneiden, työelämässä olevien, luokanopettajien käyttöteoriavastaukset olen kerännyt yhdessä opiskelutoverini Elli Ylisen kanssa vuoden 2020 lopulla sekä vuoden 2021 alussa. Valmistuneiden luokanopettajien aineisto on kerätty samalla käyttöteoriahankkeeseen kuuluvalla E-lomakkeella, kuin aiemmin luokanopettajaopiskelijoidenkin aineisto on kerätty. E-lomake pysyi muuten samanalaisena kuin alkuperäisestäikin, mutta päätimme Ylisen kanssa muuttaa siinä kysytyjä taustatietoja, koska kohderyhmänä olivat nyt jo työelämässä olevat, valmistuneet, luokanopettajat, eivätkä opiskelijat. Taustatiedoista jätimme pois vuoden, jolloin on kirjoittanut ylioppilaaksi, aiemmat työkokemukset sekä opinnot ja tiedot siitä, löytyykö vastaajan perheestä tai lähisukulaisista opettajia tai muualla opetusosalalla työskenteleviä. Lisäksi poistimme E-lomakkeen taustatiedoista kysymykset vuosikurssista, koulutusohjelmasta ja todennäköisyydestä toimia opettajan työssä valmistumisen jälkeen. Näiden tietojen tilalle lisäsimme E-lomakkeen taustatietokysymyksiksi valmistumisvuoden. Pidimme alkuperäisen E-lomakkeen mukaisesti taustatietoina lomakkeessa sukupuolen, päivämäärän, syntymävuoden ja työkokemusvuodet opettajan työssä.

Haimme tutkimusluvut kahdesta eri Etelä-Suomessa sijaitsevasta kaupungista. Tutkimuslupia varten laadimme tietosuojaselosteen kerättyjä taustatietojen takia. Lisäksi laadimme tutkimuslupakavakkeen ja täytimme tutkimuslupahakemuksen. Haimme tutkimuslupia marraskuussa ja ne myönnettiin molempien pro

gradu -tutkielmiin joulukuun alussa. Heti, kun tutkimuslupa oli saatu, lähetimme rehtorien kautta sähköpostiviestillä ohjeet E-lomakkeen käyttämiseen ja linkin itse lomakkeeseen. Sähköpostin liitteinä olivat myös tutkimuslupakaavake (ks. liite 1), käyttöteorioiden sisältö- ja lähdekategoriataulukot Excel -tiedostoina sekä ohjevideo E-lomakkeen täyttämiseen, jonka kuvasimme yhdessä Elli Ylisen kanssa.

Lisäksi etsimme tutkielmiimme osallistuvia luokanopettajia tuttavien ja heidän kontaktinsa kautta. Laitoimme myös Alakoulun aarreaitta Facebook -ryhmään ilmoituksen tutkielmistamme ja haieimme osallistujia myös tätä kautta. Keräsime osallistujia marraskuusta helmikuun loppuun asti. Aineiston keruu valmistuneiden luokanopettajien suhteen osoittautui kuitenkin hyvin haastavaksi ja onnistuimme saamaan vain 15 luokanopettajan käyttöteoriavastaukset E-lomakkeeseen. Aineiston keruuta saattoi vaikeuttaa tutkielmani teon ajankohta, jolloin koronapandemian myötä valmistuneet luokanopettajat ovat voineet olla kuormittuneempia vallitsevasta tilanteesta, jolloin vastauksia kyselyymme oli vaikeampi saada. Toisaalta aineiston keruuta on voinut myös vaikeuttaa kokemukset E-lomakkeen täyttämisen työläydestä tai opettajan työn hektinen luonne ja kiireellisyys. Päätin kuitenkin hyödyntää myös tätä aineistoa tutkielmassani, mutta sen merkitysarvoa vähäisen osallistujamäärän vuoksi avaan tarkemmin luvussa 7, jossa käyn läpi tutkielmani luotettavuutta.

## **5.4 Aineistojen analyysi**

Fenomenografisen analyysin tavoitteena on löytää rakenteellisia eroja, joiden kautta käsitysten suhde tutkittavaan ilmiöön selventyy. Erojen perusteella muodostetaan kuvauskategorioita, jotka kuvaavat tapoja käsittää tutkittavaa ilmiötä. Fenomenografisen tutkimuksen lähestymistapa on aineistolähtöinen, jolloin tulokinta muodostuu vuorovaikutuksessa aineiston kanssa ja aineisto toimii kategorisoinnin pohjana. Tutkimuksen empiirinen aineisto on kokonaisuus, joten vastauksiin ei keskitytä yksittäisinä tapauksina vaan analyysissa niistä muodostetaan kokonaisuus. (Huusko & Paloniemi 2006, s. 166.) Tutkimuksen teorian

avaaminen on kuitenkin tärkeä osa tutkimusprosessia. Tutkijan perehtyminen tutkimusaiheesta tehtyyn aikaisempaan tutkimukseen ja siihen liittyvien käsitteiden avaaminen onkin tutkimuksen kannalta välttämätöntä. (Ahonen 1994, s. 123.)

Fenomenografisella tutkimuksella on selkeät vaiheet, joiden kautta tutkimus etenee. Vaiheiden aikana tulkinta ja erilaisten merkitysten jäljentäminen tapahtuu usealla tasolla samanaikaisesti. Jokainen analyysin vaihe vaikuttaa ja tuo merkityksen seuraavaan tasoon. Analyysin ensimmäinen vaihe on merkitysyksiköiden etsiminen. Tulkinta kohdistuu ajatukselliseen kokonaisuuteen, ei yksittäisiin sanoihin tai lauseisiin. Toisessa vaiheessa merkitysyksiköitä luokitellaan kategorioiksi. Kategorioiden rajat määritellään vertailemalla merkitysyksikköjä koko aineiston merkityksiin. Vertailu tapahtuu esittämällä aineistoista nousseille merkitysyksiköille kysymyksiä, mitä eroja ja samaa niissä on. Aiemmat tutkimukset ja teoriatieto tutkittavasta ilmiöstä tukevat kysymyksiin vastaamista. Kolmannessa vaiheessa kategorioita kuvataan abstraktimmalla tasolla ja kategorioiden välisiä suhteita tarkennetaan. Olennaista tässä vaiheessa on löytää kriteerit jokaiselle kategorialle ja selkeät tekijät, jotka erottavat ne toisistaan. Kategorioiden sisältöjen auki kirjoittaminen on tärkeää, jotta kategorioiden välisiä suhteita voi kuvata tutkimuksessa tarkasti. Kategorioiden muodostamisessa ilmausten lukumäärällä ei ole merkitystä, vaan kategoriajärjestelmän tulee kattaa aineistosta esiin tulevien käsitysten vaihtelu ja laadulliset erot. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 166–168.)

#### **5.4.1 Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysi**

Tässä tutkielmassa aloitin aineiston analysoinnin taulukoimailla kaikki aineistot (1. vuosikurssin opiskelijoiden käyttöteoriat, 3.-5. vuoden opiskelijoiden käyttöteoriat sekä valmistuneiden luokanopettajien käyttöteoriat) omiin taulukoihinsa erillisiin Word-tiedostoihin. Käytännössä tämä tapahtui niin, että luokanopettaja-opiskelijoiden käyttöteoriavastaukset siirsin Excel-tiedostosta helpommin luetta-  
vissa olevaan itse tehtyyn taulukkoon Word-tiedostoon. Taulukkoon nimesin vastaajat eri lyhentein; ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat (o1, o2 jne.), 3.-5. vuosikurssin opiskelijat (O1, O2 jne.) ja valmistuneet luokanopettajat (LO1, LO2

jne.). Tutkielmaan osallistuneet olen numeroinut satunnaisesti. Jokaisessa taulukossa on kerättynä kaikki käyttäteoriaväitteet, esimerkit näistä väitteistä ja osallistujien luokittelemat sisältö- ja lähdekategoriat jokaiselle käyttäteorialleen. Lisäksi opiskelijoiden aineistoista kootuissa taulukoista näkyy taustatiedoista opiskelijoiden työkokemus vuosina.

Kun jokainen aineisto oli koottu erillisiin taulukoihin Word-tiedostoihin, lähdin analysoimaan ensin jokaista taulukoitua aineistoa erikseen. Aloitin analysoinnin ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoista lukemalla aineiston huolellisesti useaan kertaan. Tämän jälkeen poimin taulukosta omaan Word-tiedostoon kaikki sellaiset käyttäteoriaväittämät esimerkkeineen, jotka liittyivät tutkimuskysymykseeni. Näin aineistosta rajautui pois esimerkiksi sellaisia käyttäteorioita, jotka liittyivät fyysiseen oppimisympäristöön tai opetuksen eriyttämiseen. Aineistoon valikoidut käyttäteoriaväittämät ja niiden esimerkit muodostivat aineistoni merkitysyksiköt. Näiden merkitysyksiköiden löytämiseen käytin eri värejä, joiden avulla ryhmittelin eri merkitysyksiköt eri teemojen alle. Kun olin poiminut ja värikoodannut jokaisen merkitysyksikön aineistosta, kokosin ne erilliseen Word-tiedostoon omien teemojensa alle. Jokainen merkitysyksikkö oli sanatarkasti aineistosta suoraan kopioitu käyttäteoriaväittäjä ja siihen liittyvä esimerkki.

Analyysin toisessa vaiheessa ryhmittelin merkitysyksiköitä vertailemalla niitä toisiinsa. Tein ilmauksille kysymyksiä, kuten ”Mitä eroavaisuuksia niissä on? / Mitä samaa niissä on?”. Merkitysyksiköiden ryhmittely käsiteryhmiä perustuikin erojen ja samankaltaisuuksien löytämiseen. Ryhmittely pohjautui aiempaan teoriatietoon tutkittavasta ilmiöstä sekä värikoodeihin, jotka olin merkitysyksiköille antanut. Aineistosta alkoi löytyä käsiterymiä eli pelkistettyjä ilmaisuja käyttäteoriaväittämistä ja niiden esimerkeistä. Aineiston käsiteryhmiä muodostuivat esimerkiksi empatia, epäonnistumisten ja pettymysten sietäminen, turvallinen ilmapiiri sekä läsnäolo ja kuunteleminen. Tässä vaiheessa olin koodannut samaan käsiteryhmään kuuluvat käyttäteoriat samalla värillä, esimerkiksi empatiaa kuvaavat käyttäteoriat punaisella ja turvallista ilmapiiriä kuvaavat käsiterymät sinisellä.

Seuraavaksi lähdin ryhmittelemään käsityryhmiä alakategorioiksi. Alakategorioita pohtiessa mietin, mikä tekijä yhdistää nämä käsityryhmät ja toisaalta, miten nämä käsityryhmät eroavat toisista käsityryhmistä. Pyrin nimeämään alakategoriat mahdollisimman yksinkertaiseen muotoon. Alakategorioita muodostui neljä; opettajan tunnetaidot, tunteiden säätely, sosiaaliset taidot ja itsetuntemus. Lopulta alakategoriat muodostivat yhden kuvauskategorian, joka vastaa suoraan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni. Kuvauskategoriaksi syntyikin ”tunnekasvatukseen liittyvät tekijät luokanopettajaopiskelijan käyttöteorioissa”. ”

Seuraavaksi toistin samat analyysin vaiheet 3.-5. vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoiden ja valmistuneiden luokanopettajien käyttöteoria-aineistoille. Poimin siis molemmista aineistoista merkitysyksiköt omiin tiedostoihin, joiden ilmaukset pelkistin käsityryhmiksi. Samalla ryhmittelin käsityryhmät värien avulla. Myös 3.-5. vuosikurssin opiskelijoiden aineistosta nousi esille samat neljä alakategoriaa kuin ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden aineistosta. Toisaalta käsityryhmät näiden aineistojen välillä erosivat toisistaan. Tässä vaiheessa aloinkin etsimään eroja ja yhtäläisyyksiä aineistojen välillä, jotka kirjasin tarkasti ylös omaan Word-tiedostoon. Valmistuneiden luokanopettajien käyttöteoria-aineistosta puolestaan nousi myös samat neljä alakategoriaa kuin luokanopettajaopiskelijoidenkin aineistoista, mutta näiden lisäksi myös viides tunnekasvatukseen liittyvä tekijä. Käsittelen analyysin tuloksia tarkemmin luvussa kuusi, Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa.

Taulukossa 1 kuvaan fenomenografisen analyysini etenemistä vaiheittain. Taulukosta voi nähdä, miten olen muodostanut merkitysyksiköistä käsityryhmät ja niistä puolestaan alakategoriat sekä lopuksi kuvauskategoriat 3.-5. vuosikurssin opiskelijoiden käyttöteoria-aineistosta. Taulukon tarkoitus on havainnollistaa analyysin eri vaiheita, joten siinä näkyy vain muutama esimerkki siitä, miten erilaiset merkitysyksiköt lopulta muodostivat kuvauskategorian. Kokonaisuudessaan tuloksiin johtaneet analyysin vaiheet löytyvät tutkimukseni lopusta (ks. liite 3).

Taulukko 1. Esimerkki 3.-5. vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoiden aineiston analyysistä: Tunnekasvatusta tukevat tekijät luokanopettajaopiskelijan käyttöteorioissa.

| Merkitysyksiköt   | Käsite-ryhmät                          | Alakategoriat         | Kuvauskategoria  |
|---|--|-----------------------|--|
| <b>Opettajan tulee olla empaattinen ja toiset huomioiva sekä ystävällinen kaikkia kohtaan. Opettajan tulee omata hyvät tunnetaidot ja opettaa niitä oppilailleen. tunnetaitojen pitkäjänteinen opettaminen - auttaminen, ystävällisyys, hyväntahtoisuus eri tilanteissa (O19)</b>   | Empatia                                | Opettajan tunnetaidot | Tunnekasvatusta tukevat tekijät luokanopettajaopiskelijan käyttöteorioissa |
| <b>Opettajana puutun välittömästi häiriökäyttäytymiseen, jotta ilmapiiri pysyisi hyvänä. Jos oppilas häiriköi tunteilla, tulee hänen kanssaan keskustella ja pyrkiä yhdessä löytämään keino, miten kyseinen oppilas pystyisi keskittymään ja antamaan muille rauha. Oppilas siis osallistetaan ratkaisun löytämiseen. Ei vain ran-kaista. (O32)</b> | Häiritse-vään käy-tökseen puuttumi-nen | Tunteiden säätely     |  |
| <b>Panosta luokan ilmapiiriin ja luo oppilaille turvallisen ympäristö opiskella. Oppilaat luottavat toisiinsa ja opettajaan. Luokassa on hyvä yhteishenki. (O3)</b>   | Turvallinen ilmapiiri                  | Sosiaaliset taidot    |  |
| <b>Kaikilla on vahvuutensa. Oppilaiden vahvuuksia tulee korostaa, jotta oppilaalle tulee onnistumisen tunteita jolloin muukin oppimien tuntuu kivalta (O30)</b>   | Vahvuudet                              | Itsetunte-mus         |  |

#### 5.4.2 Toisen tutkimuskysymyksen analyysi

Tutkielmani toinen tutkimuskysymys liittyy luokanopettajaopiskelijoiden ja valmistuneiden luokanopettajien tunnekasvatukseen liittyvien käyttöteorioiden lähdekategoriointeihin. Tutkielmaani osallistuneet luokanopettajaopiskelijat ja valmistuneet luokanopettajat luokittelivat käyttöteoriavastauksensa sen perusteella, mistä ne ovat peräisin eri lähdekategorioihin. Apuna tutkielmaan osallistuneilla oli lähdekategoriataulukko (ks. taulukko 2), joka on osa Karlssonin ja Pitkäniemen (2011) johtamaa tutkimushanketta.

Taulukko 2. Lähdekategoriat E-lomakkeessa. (Karlsson & Pitkäniemi, 2011, muokauttanut Levin & He, 2008.)

| <b>7 Kokemukset opettajana</b>               | <b>8 Opettajankoulutus</b> | <b>9 Muut omat oppimiskokemukset</b> | <b>10 Erilaiset oppimisympäristöt</b>                            |
|--|----------------------------|--------------------------------------|--|
| 71 Kokemus opettajana opetusharjoittelussa   | 81 Kirjallisuus            | 91 Elämäkatsomus, uskonto, arvot     | 101 Kirjallisuus (ei opettajakoulutuksessa)                      |
| 72 Opetuksen seuraaminen                     | 82 Luennot                 | 92 Kotikasvatus                      | 102 Muut oppimisympäristöt (tied. välineet, Internet, esitykset) |
| 73 Muu kokemus opettajana (ei koulutuksessa) | 83 Ryhmätoiminta           | 93 Omat kouluvuodet, oma oppiminen   | 103 Keskustelut  |
|  | 84 Teoriat                 | 94 Muut varhaiset oppimiskokemukset  | 104 Teoriat (ei opettajakoulutuksessa)                           |
|  |                            | 95 Työkokemus (ei opettajana)        | 105 Taide, kaunokirjallisuus jne.                                |

Tutkielmani toisen tutkimuskysymyksen eli lähdekategoriointeihin liittyvä analyysi linkittyy vahvasti ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysiin. Toisen tutkimuskysymyksen analyysi mahdollistui vasta sitten, kun ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysi oli valmis. Näin olin saanut poimittua kaikista aineistoista tunnekasvatukseen liittyvät käyttöteoriat, joiden lähdekategorioinnit kirjoitin ylös omaan erilliseen tiedostoon. Tutkielmaan vastanneet olivat luokitelleet jokaisen käyttöteoriaväitteensä ja sen esimerkin ensisijaiseen, toissijaiseen ja kolmossijaiseen lähteeseen. Muutamilta osallistuneilta puuttuivat lähdekategorioinnit kokonaan ja useampi vastaaja oli nimennyt vain ensisijaiset lähteensä käyttöteoriaväitteilleen ja niiden esimerkeille. Päädyinkin analyysissani käyttämään tästä syystä vain ensisijaisia lähdekategoriointeja.

Kirjoitin jokaisen lähdekategorian nimen Word-tiedostoon. Jokaisen lähdekategoriateeman alle kopioin ne tunnekasvatukseen liittyvät vastaukset, joiden ensisi-

jainen lähde oli kyseinen kategoria. Tein tämän vaiheen erikseen jokaiselle aineistolle eli 1. vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoiden, 3.-5 vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoiden sekä valmistuneiden luokanopettajien tunnekasvatukseen liittyville käyttöteorioille. Näin luokittelemalla sain selville, mitä lähdekategorioita aineistoissa esiintyi ja, mitä puolestaan ei ollut ollenkaan. Lisäksi tämän luokittelun avulla pystyin näkemään, esiintyikö joitakin lähdekategorioita ylitse muiden ja vertailemaan myös eri osallistujaryhmien lähdekategoriointeja toisiinsa.



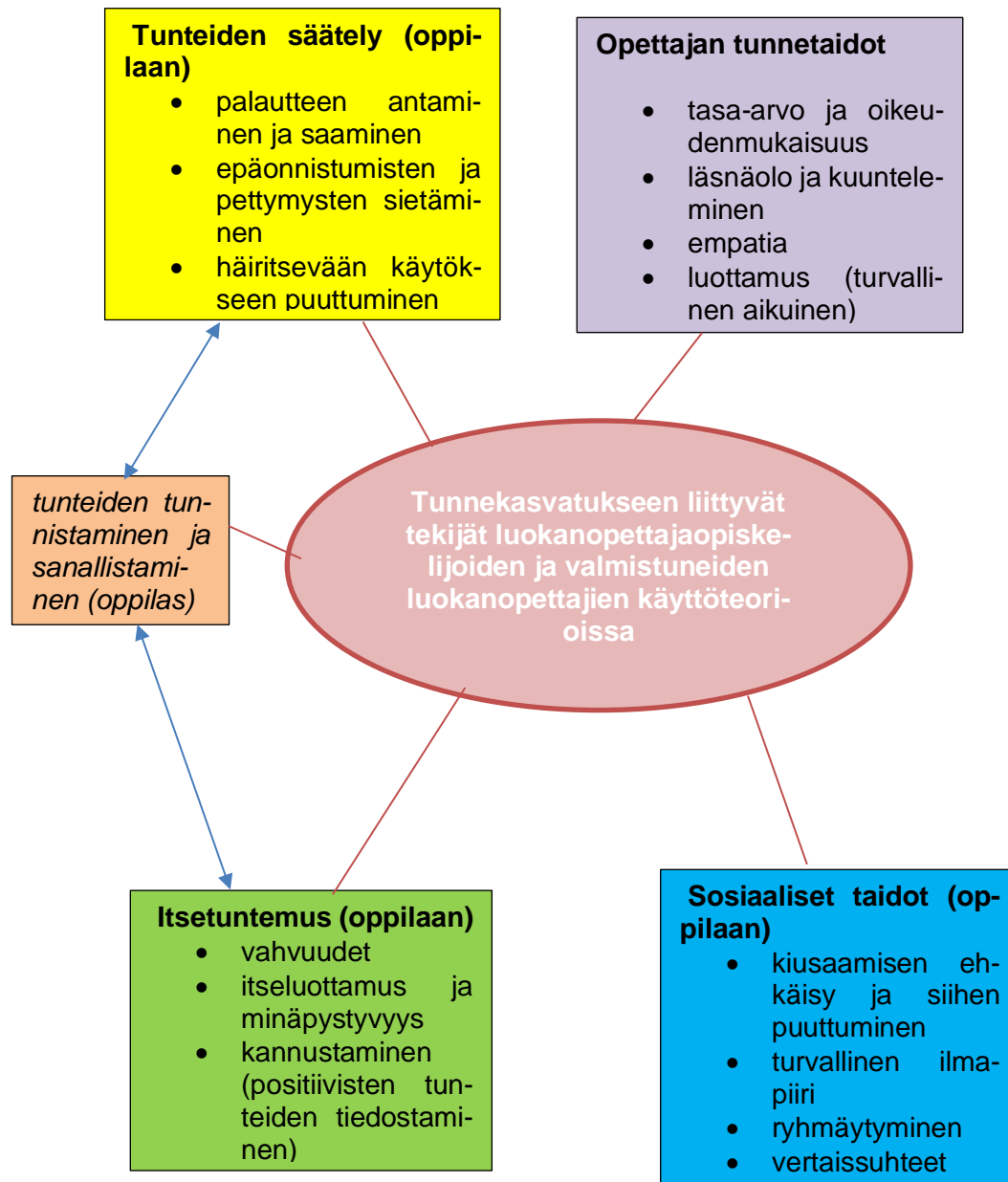
## **6 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa**

Tämän luvun tarkoitus on avata tutkielmani tuloksia ja niiden tulkintaa. Tulosluku rakentuu kolmesta alaluvusta. Ensimmäisessä alaluvussa käsittelen ensimmäistä tutkimuskysymystä ja tuon esille tunnekasvatukseen liittyvät tekijät luokanopettajaopiskelijoiden ja valmistuneiden luokanopettajien käyttäteorioissa. Toinen alaluku käsittelee toista tutkimuskysymystäni eli tunnekasvatukseen liittyvien käyttäteorioiden lähdekategoriointeja. Tässä alaluvussa tuon esille, mistä luokanopettajaopiskelijoiden ja valmistuneiden luokanopettajien tunnekasvatukseen liittyvät käyttäteoriat ovat peräisin. Viimeisen alaluvun tarkoitus on koota yhteen tutkielmani keskeiset tulokset molempien tutkimuskysymysten osalta. Ensimmäisessä ja toisessa alaluvussa tuon esille suoria sitaatteja aineistoista, joiden tehtävä on selkeyttää lukijalle tutkimustulosten avaamista.

### **6.1 Tunnekasvatus käyttäteorioissa**

Tunnekasvatukseen liittyviä tekijöitä löytyi jokaisesta aineistosta eli niin ensimmäisen kuin 3.-5. vuoden luokanopettajaopiskelijoiden sekä valmistuneiden luokanopettajien käyttäteorioista. Tunnekasvatukseen liittyvät tekijät luokanopettajaopiskelijoiden ja valmistuneiden luokanopettajien käyttäteorioissa on jaoteltu omaan alalukuunsa analyysini alakategorioiden mukaisesti. Nämä neljä keskeistä tekijää ovat opettajan tunnetaidot, tunteiden säätely, sosiaaliset taidot ja itsetuntemus. Lisäksi valmistuneiden luokanopettajien aineistosta nousi omana keskeisenä tekijänä esille tunteiden tunnistaminen ja sanallistaminen. Nämä keskeiset tekijät on koottu havainnollistavaan kuvioon 4.

Kuvio 4. Tunnekasvatukseen liittyvät tekijät luokanopettajaopiskelijoiden ja valmistuneiden luokanopettajien käyttöteorioissa.



#### 6.1.1 Opettajan tunnetaidot

Kaikissa aineistoissa keskeisimmäksi tunnekasvatukseen liittyväksi tekijäksi käyttöteorioiden sisällöissä nousi opettajan omat tunnetaidot. Molemmat luokanopettajaopiskelijaryhmät sekä valmistuneet luokanopettajat toivat käyttöteorioissaan esille opettajan tunnetaitojen merkityksen omassa opettajuudessaan ja

opettajan työssä. Opettajan tunnetaitoja kuvaavaksi tekijäksi kaikista aineistosta nousi tasa-arvo ja oikeudenmukainen kohtelu. Luokanopettajaopiskelijoiden käyttöteorioista nousi esille ajatuksia toimia roolimallina ja esimerkkinä oppilaille opettajana, joka kohtelee kaikkia tasa-arvoisesti, kunnioittaen jokaista ainutlaatuisena yksilönä. Kerolan, Kujanpään ja Kallion (2021) mukaan oppilas oppii tasa-arvon kunnioittamista aikuisen tuen ja tunnetaitojen avulla. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus tässä tutkielmassa yhdistettynä opettajan tunnetaitoihin tarkoittavatkin nimenomaan esimerkin ja roolimallin kautta opittua käyttäytymistä ja toisiin suhtautumista.

***Kaikkia kohdellaan tasapuolisesti.*** Jokainen on yksilö ja kaikki ovat samanarvoisia. (o5)

**Tärkeitä arvoja tuotavaksi perusopetukseen ovat kaikkien tasa-arvoisuus ja yhdenvertaisuus. Tällaisten arvojen kautta oppilaat oppivat oikeudenmukaisuutta, erilaisuuden kohtaamista ja suvaitsemista.** a. Opettajana kohtelen erilaisia ihmisiä tasa-arvoisesti. Oma toisia kunnioittava käytökseni toimii esimerkkinä muille. b. Erilaisuutta opetellaan arvostamaan tuomalla niihin liittyvät sisällöt osaksi muuta koulupäivää ja oppisisältöjä. (O24)

Lisäksi kaikista aineistoista nousi keskeiseksi opettajan tunnetaitoja kuvaavaksi tekijäksi läsnäolo ja kuunteleminen opettajan työssä. Luokanopettajaopiskelijat ja valmistuneet luokanopettajat kuvasivat tärkeäksi tekijäksi omassa työssään oppilaan aidon kohtaamisen, kuuntelemisen ja oppilaan ajatusten äärelle pysähtymisen eli läsnäolon merkityksen. Tähän liittyi myös oleellisesti opettajan kyky tuntea empatiaa. Goleman (1995, s. 127) määrittelee empatian kyvyksi välittää toisesta sekä kyvyksi ymmärtää toisen tunteiden tärkeys. Juuri tällaisen välittämisen ja ymmärtämisen tärkeyttä esiintyi myös opiskelijoiden ja valmistuneiden luokanopettajien käyttöteorioissa.

***On tärkeää, että opettaja osaa olla aina aidosti läsnä ja kuunnella.*** Jos kesken tunnin oppilas alkaa yhtäkkiä itkemään, silloin on tärkeää, että opettaja osaa tuntea oppilaansa ja toimia tilanteessa oikein. Opettaja osaa olla oppilaan kanssa läsnä ja auttaa. (o31)

***Kuuntelen, kohtaan ja arvostan oppilaitani.*** Käytän aikaa oppitunnilla ja niiden jälkeen oppilaiden kanssa keskusteluun, heidän mielipiteidensä kuunteluun sekä lyhyiden kuulumisien vaihtamiseen säännöllisesti. (LO1)

**Aito välittäminen oppilaasta tukee oppilasta kasvussa ja kehittämisessä.** Opettaja on empaattinen, ymmärtää lapsia ja osaa KUUNNELLA lapsia. Hän ottaa, mikäli mahdollista lapset myös mukaan suunnitteluun, mutta on viime kädessä auktoriteetti, joka määrää sisällölliset tavoitteet. (O2)

Luokanopettajaopiskelijoiden käyttöteorioissa tuli ilmi myös opettajan empatiakyvyn vaikutus luokan ilmapiiriin. Virtasen (2013, s. 127) tutkimus puoltaa tätä yhteyttä opettajan empatiakyvyn ja luokan ilmapiiriin välillä. Myös Laine (2005, s. 43) toteaa opettajalla olevan merkityksellinen yhteys siihen, millainen ilmapiiri luokkaan muodostuu.

**Opettajana kohtelen oppilaita kunnioittavasti ja arvostavasti, sillä siten on mahdollista saavuttaa hyvä oppimisilmapiiri.** Haluan kuulla oppilaan mielipiteen ja annan mahdollisuuden vaikuttaa omaan toimintaan. Pyrin keskustelemaan oppilaiden kanssa esimerkiksi välitunnilla sattuneista tapahtumista niin, että saan selville kaikkien osapuolten näkemykset. Arvostus ja kunnioitus näkyy kuuntelemisena ja mielipiteiden hyväksymisenä, vaikka opettajana minulla on kokonaisvastuu toiminnasta ja sen mielekkyydestä. (O23)

Jennings ja Greenberg (2009, s. 500–501) esittävät tutkimuksessaan, että luotettava ja lempeä opettaja saa aikaan oppilaassa turvallisuuden tunteen. Sekä ensimmäisen että 3.-5. vuoden luokanopettajaopiskelijoiden käyttöteorioista opettajan tunnetaitoihin liittyen nousi esille myös luottamuksen merkitys. Luottamus tekee opettajasta turvallisen aikuisen, jolle oppilaat uskaltavat kertoa huolensa ja ilonsa. Tätä tekijää ei kuitenkaan esiintynyt valmistuneiden luokanopettajien käyttöteorioissa. Toisaalta valmistuneiden luokanopettajien käyttöteorioita oli suhteessa niin paljon vähemmän verrattuna luokanopettajaopiskelijoiden käyttöteoria-aineistoihin, että tämän tekijän puuttuminen voi myös selittyä sillä.

**Olen luotettava aikuinen oppilaan elämässä.** Kuuntelen, tuen ja tarvittaessa autan oppilasta. Toimin luotettavan aikuisen tavoin, pidän huolta oppilaista ja heidän turvallisuudestaan. (O37)

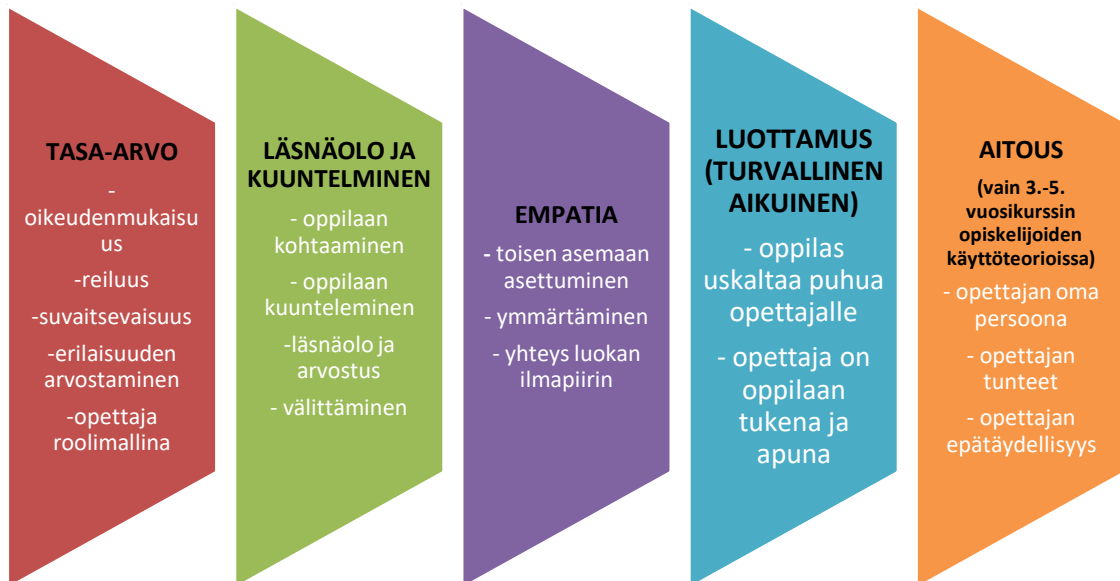
**Opettajan tulee olla turvallinen aikuinen.** Opettaja on siis aikuinen, jonka puoleen lapsi ja oppilas voi kääntyä. Opettaja on henkilö jolle lapsi voi kertoa mieltänsä painavia asioita luottamuksellisesti. Opettaja pyrkii opastamaan ja neuvoamaan oppilasta parhaansa mukaan. (o46)

Opettajan tunnetaidoissa nousi esille yksi tekijä, joka esiintyi vain 3.-5. vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoiden käyttöteoriavastauksissa. Tämä tekijä on opettajan aitous. Luokanopettajaopiskelijat kuvasivat käyttöteorioissaan opettajan tekevän työtänsä persoonallaan, joka saa näkyä. Käyttöteorioiden mukaan opettaja voi näyttää oppilaille tunteitaan ja tehdä virheitä. Olemalla oma aito itsensä opettaja myös rohkaisee oppilaita aitouteen. Suttonin (2004, s. 381, 387) tutkimuksessa tuodaan myös esille, että aitous auttaa luomaan vuorovaikutussuhteen oppilaisiin ja toisaalta se myös näyttää oppilaille tunteiden olevan oleellinen osa ihmisyyttä.

***Opettaja tekee työtä persoonana.*** Opettaja on vain ihminen, kuka joskus tekee virheitä. Opettajan ei tarvitse olla yli-ihminen ja suoritutua lasten edessä aina täydellisesti. Roolimallina ja lasten tärkeimpänä esikuvana työskennellessä, on tärkeää näyttää lapsille miten kohdata vastoinkäymisiä ja selvitä erilaisista ongelmatilanteista. Lapset katsovat aina tilanteissa, miten opettaja käyttäytyy. On luonnollista olla haavoittuva ja päästää oppilaat lähelle itseään. Mielestäni on erittäin tärkeää, että opettaja jakaa omaa elämäänsä lapsille. (O22)

Luokanopettajaopiskelijoiden ja valmistuneiden luokanopettajien käyttöteorioissa esiintyi kaikissa opettajan tunnetaitoihin liittyviä teemoja. Näistä tasa-arvoon, läsnäoloon ja kuuntelemiseen sekä empatiakykyyn viittaavia käyttöteorioita löytyi kaikista aineistoista. Luottamuksen ja sitä kautta turvallisen aikuisen kokemukseen liittyvät tekijät nousivat sen sijaan esille vain opiskelijoiden aineistoista. Teema opettajan aitoudesta nousi esille vain 3.-5. vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoiden käyttöteorioissa, ei ensimmäisen vuoden opiskelijoiden tai valmistuneiden luokanopettajien käyttöteorioissa. Nämä käyttöteorioissa esiintyneet opettajan tunnetaitoihin liittyvät teemat ovat koottu kuvioon 5.

Kuvio 5. Opettajan tunnetaidot luokanopettajaopiskelijoiden ja valmistuneiden luokanopettajien käyttöteorioissa.



### 6.1.2 Tunteiden säätely

Tunteiden säätely näkyi luokanopettajaopiskelijoiden ja valmistuneiden luokanopettajien käyttöteorioissa epäonnistumisten ja pettymysten sietämisenä ja palautteen antamiseen ja sen saamiseen liittyvissä käyttöteorioissa. Tämä tunnekasvatukseen liittyvä tekijä käyttöteorioissa liittyi oppilaiden tunnetaitoihin eli oppilaan kykyyn hallita tunteitaan, mutta opettajan rooli tämän taidon hallitsemisen tukena ja apuna korostui. Aikuisen tuen merkitystä puoltaa myös aivotutkija Nummenmaa (2019, s. 269, 275–276), jonka mukaan lapsi tarvitsee tunteiden säätelyn opettelemiseen aikuisen tukea ja apua, koska lapsen etuotsalohkon, tunteiden säätelykeskuksen, kehittyminen on vielä kesken.

**Palautteen antaminen on tärkeää,** *Oppilaalle on annettava aina palautetta sekä onnistumisista ja epäonnistumisista, jotta lapsi voi kokea onnistumisen tunteita ja oppia käsittelemään myös epäonnistumisia ja kehittyä oppijana. Palautetta on osattava antaa rakentavasti. (o1)*

**En huomauta oppilaita "virheistä" ja mielestäni virheitä ei sellaisenaan ole edes olemassa.** *Jos joku menee mönkään, mietimme yhdessä, miten tilanteessa mennään eteenpäin. Eli ratkaisukeskeisyys ja eteenpäin katsominen. Oppilasta ei*

*saa nolata, hänen taitojaan ei saa arvioida tai kommentoida negatiivisesti tai millään tavalla alentavasti, vaan kaiken toiminnan lähtökohtana on myönteinen suhtautuminen oppilaaseen, hänen oppimiseensa ja työskentelyynsä. (O38)*

Tunteiden säätelyä kuvattiin lisäksi myös 3.-5. vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoiden käyttäteorioissa häiritsevään käytökseen puuttumisella. Tässäkin tapauksessa korostettiin opettajan merkitystä tunteiden säätelyn tukena.

***Opettajana puutun välittömästi häiriökäyttäytymiseen, jotta ilmapiiri pysyisi hyvänä.*** Jos oppilas häiriköi tunneilla, tulee hänen kanssaan keskustella ja pyrkiä yhdessä löytämään keino, miten kyseinen oppilas pystyisi keskittymään ja antamaan muille rauha. Oppilas siis osallistetaan ratkaisun löytämiseen. Ei vain ran-  
kaista. (O32)

Goleman (1995, s. 43) sekä Salovey ja Mayer (1997, s. 10–12) määrittelevät tunteiden tiedostamisen ja havainnoinnin tunnetaitojen rakentumisen perustana. Onkin kiinnostavaa, että tunteiden tiedostamista ja havaitsemista ei tuoda suoraan esille luokanopettajaopiskelijoiden aineistoissa. Toisaalta tämä keskeinen tunnetaito tulee opiskelijoiden käyttäteorioissa esille osana tunteiden säätelyä ja itse-tuntemukseen liittyviä käyttäteorioita. Valmistuneiden luokanopettajien käyttäteorioissa tunteiden tunnistaminen ja sanallistaminen taas tuotiin esille useammassa käyttäteoriassa. Samalla niissä kuvattiin sen yhteyttä tunteiden säätelykykyyn.

***Tunnetaidot ovat tärkeässä roolissa opetuksessani.*** Kaikki aamut aloitetaan katsomalla tunneseinää. Tunneseinällä on 8 erilaista tunnetta, jotka on kuvattu eri väreillä ja ilmeillä (vihainen, surullinen, väsynyt, mietteläs, epävarma, hassutteleva, iloinen / tyytyväinen, riemukas). Jokaisella oppilaalla on oma nimi seinällä ja oma nimi siirretään joka aamu sen hetkiseen tunnetilaan. Aamutoimien aikana jokainen saa kertoa omat ajatuksensa. Myös opettaja jakaa ajatuksensa tunneseinällä. Riitatilanteet yms. selvitetään sovinnollisesti ja paljon sanallistetaan tunteita. ”Miltä se sinusta tuntui? Mieti, miltä se tuntui kaverista?” Pienetkin asiat mietitään tunteiden kannalta ”Opelle tuli tosi iloinen olo, kun teitte niin hyvää yhteistyötä.” ”Opea harmittaa, että täällä on huono työrauha, kun mä tiedän, että te osaatte olla tosi hienosti.” (LO10)

***Kiinnitän paljon huomiota oppilaiden tunteisiin ja annan heille välineitä niiden käsittelyyn ja tunnistamiseen.*** Oppilaalla ollessa paha mieli tai hänen ollessa vihainen pyrin kiinnittämään heihin erityistä huomiota. Keskustelemme ja käymme tunnetta läpi erilaisten mittareiden, tunnetaitokorttien tai piirustusten avulla. Välillä lapsi saa huutaa ja raivota rauhallisessa paikassa kunnes on rauhoittunut, jonka jälkeen pyrimme käymään tilanteen läpi. Olen ollut myös mukana

*pitämässä viiden viikon mittaista tunnetaitojaksoa, jossa keskityttiin esim. itsesää-  
telyyn, tunteiden tunnistamiseen, omiin vahvuuksiin jne. sen vuoksi, että luokassa  
oli näiden kohdalla paljon haasteita. (LO8)*

### 6.1.3 Sosiaaliset taidot

Niin luokanopettajaopiskelijoiden kuin valmistuneiden luokanopettajien käyttö-  
teorioista nousi esille sosiaalsiin taitoihin liittyviä teemoja. Tällaisia teemoja olivat  
kiusaaminen ja siihen puuttuminen, turvallinen ilmapiiri sekä ryhmäytymisen mer-  
kitys. Sosiaalisia taitoja kuvattiin myös suhteessa sosiaalisten suhteiden merki-  
tykseen. Esillä käyttöteorioissa olivat niin oppilaiden välisten vertaissuhteiden  
merkitys kuin oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus. Goleman (1995, s. 42–  
43) määrittelee sosiaaliset taidot osaksi tunneällyn rakentumista. Sosiaaliset tai-  
dot pitävät sisällään kaikki muut tunneällyn osa-alueet eli tunteiden tiedostamisen,  
tunteiden säätelyn, itsesäätelyn sekä empatiakyvyn. Sosiaalisten taitojen avulla  
ihminen pitää yllä ihmissuhteitaan.

Knowlerin ja Fredericksonin tutkimus (2013) osoittaa, että tunnekasvatuksella  
voidaan vähentää kiusaamista. Myös useissa luokanopettajaopiskelijoiden käyt-  
töteorioissa esiintyi tämä kiusaamisen ehkäisy tunnetaitoja korostamalla, esimer-  
kiksi toisten huomioimisella ja arvostamisella.

***Kaikkia tulee kohdella tasa-arvoisesti, ketään ei saa kiusata. Oppilaille ope-  
tetaan toisten huomioonottamista ja arvostamista (arvokasvatus) ensim-  
mäiseltä luokalta lähtien. Kiusaamisiin puututaan heti. Jokainen voi tuntee  
olonsa turvalliseksi. kiusaamiseen puututaan heti - turvallinen ilmapiiri ja ympä-  
ristö (homeeton koulu! hyvä ilmapiiri) (O19)***

Lisäksi valmistuneiden luokanopettajien käyttöteorioissa kiusaamiseen puuttumi-  
nen korostui ja se nostettiin esille tärkeänä tekijänä omassa opettajan työssä.  
Luokanopettajat kuvasivat kiusaamiseen puuttumisen tekijänä opettajan havain-  
noinnin merkitystä ja oppilaiden puheisiin puuttumista.

***Ketään ei kiusata ja luokassa pitää kaikilla olla turvallinen olo. Oppilaiden  
välisiä kaverisuhteita seurataan yhteistyössä kodin ja muiden opettajien kanssa  
ja asioihin puututaan heti, mikäli joku uhkaa jäädä ulkopuolelle tai esiintyy kiusaa-  
mista. Oppilaiden väliseen puheeseen kiinnitetään koulupäivän aikana myös huo-  
miota; miten toiselle puhutaan. Keskustelun pohjaksi tunneilla voi käyttää  
esim. "Jotain rajaa"- sarjaa ja myös mielenterveysliiton materiaaleja. (LO1)***



Tunnekasvatus on positiivisessa yhteydessä oppilaiden sosiaalisiin taitoihin ja parantaakin oppilaiden sosiaalisia suhteita. Tunnetaitojen avulla oppilaat pystyvät ylläpitämään ihmissuhteitaan paremmin. (Goodman ym., 2015, s. 51–52.) Tällainen yhteys näkyi myös luokanopettajaopiskelijoiden ja valmistuneiden luokanopettajien käyttäteorioissa.

***Keskityn työssäni opetuksen ohella myös kasvattamaan oppilaita. Oppilailta vaaditaan toisten kuuntelemista (puheenvuoron odottaminen), toisten huomioonottamista, odottamisen taitoja (jonotus), kohteliaisuutta. (O20)***

***Sosiaalisten taitojen oppiminen on ensisijaisen tärkeää. Harjoittelemme toisen huomioon ottamista. Teen näkyväksi onnistumiset ja haastavat tilanteet selvitetään kunnolla. Sanotan paljon omia tunteitani ja sitä mitä oppilaiden käyttäytyminen minussa herättää. (LO9)***

Lisäksi käyttäteorioissa korostettiin ryhmäytymisen merkitystä sosiaalisten taitojen toteutumisessa. Ryhmäytymisen myötä oppilaiden välisissä vertaissuhteissa syntyy yhteenkuuluvuuden tunnetta, toisista välittämistä ja kunnioittamista. Myös Midford, Cahill, Geng, Leckning, Robinson ja Te Ava (2017, s. 365, 368) osoittavat tutkimuksensa tuloksilla, että ryhmäytymisellä on yhteys oppilaiden sosiaalisiin taitoihin. Tunnekasvatusintervention aikana vertaisten lojaalius sekä kommunikaatiotaidot toisiaan kohtaan lisääntyivät ja uusia vertaissuhteita syntyi. Yhteishenki mahdollistui sosiaalisten taitojen lisääntyessä.

***Opettajan tulee luoda hyvää ryhmähenkeä ja luokahuoneilmapiiriä. Kaikilla oppilailla tulisi olla vahva ryhmään kuulumisen tunne ja luokassa vallita toisistaan välittävä ja toisiaan kunnioittava ilmapiiri. Ihanteena olisi, että luokassa olisi lämmin ja hyvä ryhmähenki, oppilailla kiva tulla kouluun-ajatus, koska siellä odottavat tutut luokkatoverit ja mukava opettaja. (o26)***

Valmistuneiden luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden käyttäteorioissa korostui keskeisenä sosiaalisiin taitoihin liittyvänä tekijänä turvallisen ilmapiirin luominen luokassa. Turvallinen ilmapiiri syntyy empatian ja sosiaalisten taitojen kautta. Turvallisen ilmapiirin luomisessa keskeisessä roolissa ovat myös luokan yhteisten sääntöjen luominen.

***Luokassa on hyvä ilmapiiri ja kavereita.*** Kenenkään virheille ei naureta, vaan autetaan toisia. Ketään ei jätetä yksin ja pidetään toisista huolta myös luokkahuoneen ulkopuolella. (LO15)

***Luokassa on turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri eikä kukaan tule kiusatuksi.*** Uskon, että keskustelut ja puhuminen yhdessä luovat turvallista ilmapiiriä, niin että jokainen kokee, että asioita saa puhua ja opitaan jakamaan ajatuksia. Jokainen hyväksytään juuri sellaisena kuin on. Kiusaamiseen opettajan on puututtava välittömästi. Myös pienet tilanteet selvitetään, ettei asiat paisu. (O53)

***Pyrkiä luomaan positiivinen ilmapiiri, jossa kaikki viihtyvät.*** Luokan yhteiset säännöt, jotka sovitaan yhdessä. Kannustimena voisi toimia palkinto, joka saavutetaan kun säännöistä on pidetty kiinni. Säännöt luodaan siltä pohjalta, että luokkaan saadaan yhtenäinen ilmapiiri ja kaikki tietävät paikkansa eikä jää yksin. (o24)

#### 6.1.4 Itsetuntemus

Neljäs keskeinen tunnekasvatukseen liittyvä tekijä, joka luokanopettajaopiskelijoiden ja valmistuneiden luokanopettajien käyttäteorioista nousi esille, oli itsetuntemus. Itsetuntemuksen perusta on kyky havainnoida ja tunnistaa omia tunteita. Itsearvostus ja luottamus omaan itseensä ovat osa itsetuntemusta. Näiden käsitteiden eri puolia ovat itsensä hyväksyminen, kyky rakastaa itseä, minäpystyvyys eli omiin kykyihin uskomisen sekä tyytyväisyys omaan elämään tai motivaation paremmaksi muuttamiseen. Itsearvostuksen voidaan sanoa olevan tunnetaitojen perusta. Kun itseensä suhtautuu arvostaen, mahdollistaa omien tunteiden kuuntelemisen ja niihin vaikuttamisen. (Suomen Mielenterveys ry, 2021.)

Oppilaan itseluottamuksen ja itsensä arvostamisen kokemukset korostuivat erityisesti 3.-5 vuoden luokanopettajaopiskelijoiden käyttäteorioissa ja tämä näkyi myös useammassa jo valmistuneen luokanopettajan käyttäteorioissa. Käyttäteorioiden mukaan jokaisen oppilaan tulisi saada olla sellainen kuin on omana itsenään.

***Anna lapselle tilaa toteuttaa itseään.*** Jokaisen tulee saada olla oma itsensä ja kukkia sellaisena kuin on. Ota lapset mukaan opetukseen ja sen suunnitteluun. (O5)

***Haluan kannustaa oppilaita olemaan omia itsejään.*** Tuon sitä esiin keskusteluissa, joissa pohditaan esimerkiksi normaalia kasvua tai kaveripiirejä. Tuon sitä esiin erityisesti sanallisesti tilanteissa, joissa huomaan ryhmäpaineen kasvavan ja oppilaiden kurkistelevan ympärilleen tutkiakseen kavereiden mielipidettä asiasta (esim. Vaikka osaan laulaa hyvin, voinko näyttää sen että tykkään laulami-

*sesta, kun kaverini eivät tykkää siitä.) Näytän oppilaille materiaalia (esim. videoita), joissa käsitellään sitä, kuinka tärkeää ja hienoa on olla oma itsensä ja kuinka kurjaa on tulla ohjatuksi ulkoa päin. Kehun oppilaitani heidän ollessaan aitoja ja kannustan heitä olemaan ylpeitä itsestään sellaisinaan. (LO11)*

Golemanin (1995, 311–319) mukaan itsetuntemus pitää sisällään kyvyn tarkastella omia vahvuuksia ja heikkouksia. Itsetuntemus näkyikin luokanopettajaopiskelijoiden ja valmistuneiden luokanopettajien käyttöteorioissa erityisesti vahvuuksien korostamisena. Tämä teema nousi selkeästi suureksi tunnekasvatukseen liittyväksi tekijäksi. Itsetuntemus lisääntyy, kun oppilaat miettivät omia vahvuuksiaan. Käyttöteorioissa korostettiin, miten tärkeää opetuksessa on kuljettaa mukana vahvuusajattelua ja nostaa esille oppilaiden vahvuuksia ja ennen kaikkea opettaa oppilaita huomaamaan niitä itsessään ja muissa.

***Haluan, että oppilaani oppivat tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja kokevat onnistumisista.*** Oppilaat miettivät valmiiden ominaisuuskorttien perusteella, mitkä ovat heidän vahvuuksiaan ja mikä voisi olla henkilökohtainen kehittämiskohde. (LO7)

***Keskityn oppilaan vahvuuksiin ja kannustan ja ohjaan oppilaan oppimista näiden kautta.*** Kehun oppimisen prosessiin liittyvissä asioissa, ohjaan oppilasta huomaamaan oman edistymisensä. Pyrin ratkaisukeskeisyyteen myös haastavissa tilanteissa. Keskityn oppilaan vahvuuksiin ja ohjaan häntä itseään huomaamaan ne. Jos oppilas lannistuu jostakin koulunkäyntiin liittyvästä asiasta tai oppimiseensa liittyen, niin katsotaan tilannetta yhdessä vahvuuksien, ymmärryksen ja tuen tarjoamisen kautta. Niin, että oppilaalle syntyy ajatus, että hän on hyvä oppija ja että hän pystyy ja kykenee. Keskityn havainnoimaan ja huomaamaan hyvän oppilaissa ja tuomaan sen esille oppimisen tueksi. (O38)

***Jokaisella yksilöllä on omat vahvuutensa.*** Positiivisen CV:n tekeminen, vahvuuskortit, vahvuuksien pohtiminen yhdessä sekä niiden löytäminen toisista ja ennen kaikkea itsestään. (o38)

Kumpulaisen, Mikkolan, Rajalan, Hilppön ja Lipposen (2014, s. 224–225) mukaan positiivisella pedagogiikalla tarkoitetaan pedagogista suuntausta, jonka tarkoituksena on tuoda esille lapsen vahvuuksia sekä myönteisiä tunteita. Sen tavoitteena on auttaa lasta voimaan hyvin, tukea ja löytää iloa oppimiseen yhteisöllisesti yhdessä toimien. Erityisesti 3.-5. vuoden luokanopettajaopiskelijoiden käyttöteorioissa esiintyikin maininta positiivisen pedagogiikan hyödyntämisestä omassa opetuksessa tai opettajuudessa. Lisäksi käyttöteorioissa korostuivat oppilaan positiivisten tunteiden tunnistaminen kannustuksen keinoin.

*Olen kiinnostunut positiivisesta pedagogiikasta, tutustun siihen mm. kirjallisuuden kautta ja pyrin tuomaan sitä osaksi työtäni. Positiivisuus, hyvän huomaaminen ja kannustavuus sopii omaan luonteeseeni toimia työssäni opettajana. (O11)*

***Vahvistan oppilaiden positiivisia luonteenpiirteitä ja autan jokaista oppilasta saamaan onnistumisen kokemuksia. Negatiivisen käyttäytymisen vähempi huomioiminen, ja huomion kiinnittäminen hyvään (positiivinen pedagogiikka). Oppilaille tulisi tarjota monipuolisia työskentelytapoja ja vaihtoehtoja oppimiselle, jotta jokainen oppilas voisi kokea onnistumisen kokemuksia koulutyössä. (O25)***

## 6.2 Tunnekasvatukseen liittyvien käyttöteorioiden lähteet

Tutkielmani toisen tutkimuskysymyksen tarkoitus on selvittää, mistä aineistossa tunnekasvatukseen liittyvät käyttöteoriat olivat peräisin. Tämä tutkimuskysymys perustuu Karlssonin ja Pitkäniemen (2011) johtaman tutkimushankkeen käyttöteorioiden lähdekategorioihin (ks. taulukko 2), joiden avulla tutkielmaani osallistuneet luokanopettajaopiskelijat sekä valmistuneet luokanopettajat jaottelivat käyttöteorioidensa lähteet. Taulukkoon 3 olen koonnut, mihin lähdekategorioihin tässä aineistoissa ensimmäisen ja 3.-5. vuoden luokanopettajaopiskelijoiden sekä valmistuneiden luokanopettajien tunnekasvatukseen liittyvät käyttöteoriat sijoittuivat. Taulukossa nämä käyttöteorioiden määrät näkyvät suluissa punaisella niin, että ensimmäinen luku tarkoittaa ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden, keskimäinen luku 3.-5. vuoden luokanopettajaopiskelijoiden ja viimeinen luku valmistuneiden luokanopettajien käyttöteoriavastausten määrää, jotka liittyivät tunnekasvatukseen ja olivat peräisin kyseisestä lähdekategoriasta.

Taulukko 3. Tunnekasvatukseen liittyvien käyttöteorioiden sijoittuminen lähdekategorioihin. (Lähdekategoriat: Karlsson & Pitkäniemi, 2011, mukaellen Levin & He, 2008.)

| 7 Kokemukset opettajana                                    | 8 Opettajankoulutus           | 9 Muut omat oppimiskokemukset                     | 10 Erilaiset oppimisympäristöt  |
|--|-------------------------------|---|---|
| 71 Kokemus opettajana opetusharjoittelussa<br>(3, 31, 0)   | 81 Kirjallisuus<br>(12, 5, 4) | 91 Elämäkatsomus, uskonto, arvot<br>(8, 35, 3)    | 101 Kirjallisuus (ei opettajakoulutuksessa)<br>(0, 0, 0)                      |
| 72 Opetuksen seuraaminen<br>(1, 5, 0)                      | 82 Luennot<br>(9, 2, 0)       | 92 Kotikasvatus<br>(7, 9, 0)                      | 102 Muut oppimisympäristöt (tied. välineet, Internet, esitykset)<br>(2, 1, 0) |
| 73 Muu kokemus opettajana (ei koulutuksessa)<br>(9, 37, 9) | 83 Ryhmätoiminta<br>(1, 1, 1) | 93 Omat kouluvuodet, oma oppiminen<br>(23, 18, 3) | 103 Keskustelut<br>(4, 8, 2)  |
|  | 84 Teoriat<br>(3, 0, 0)       | 94 Muut varhaiset oppimiskokemukset<br>(0, 1, 0)  | 104 Teoriat (ei opettajakoulutuksessa)<br>(0, 0, 2)                           |
|  |                               | 95 Työkokemus (ei opettajana)<br>(3, 2, 0)        | 105 Taide, kaunokirjallisuus jne.<br>(0, 0, 0)                                |

Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden tunnekasvatukseen liittyvien käyttöteorioiden lähteet sijoittuivat suurin osa kategorioihin *opettajakoulutus* ja *muut omat oppimiskokemukset*. Suurin määrä tunnekasvatukseen liittyviä kategorioita tässä aineistoissa sijoittui alakategoriaan *omat kouluvuodet, oma oppiminen*. Myös 3.-5. vuoden luokanopettajaopiskelijoiden tunnekasvatukseen liittyvät käyttöteoriat sijoittuivat suurin osa *muut omat oppimiskokemukset* -yläkategorian alle. Selkeästi enemmän kategorioita esiintyi *elämäkatsomus, uskonto ja arvot*-kategorian alla. Toisaalta 3.-5. vuoden luokanopettajaopiskelijoiden tunnekasvatukseen liit-

tyvien käyttöteorioiden lähteenä toimivat myös *omat kouluvuodet, oma oppiminen*. Niin ensimmäisen kuin 3.-5. vuoden opiskelijoiden käyttöteorioiden luokittelussa *muut omat oppimiskokemukset* -lähdekategoriaan esiintyi kaikkia eri neljää tunnekasvatukseen liittyviä tekijöitä, joita alaluvussa 6.1 esittelin. Esimerkiksi alla olevat suorat sitaatit ovat kaikki kategorisoitu *muut omat oppimiskokemukset* -lähdekategorian alle:

**Olen läsnä arjessa ja aidosti kiinnostunut oppilaan elämästä.** *Oppilaan aito kohtaaminen ja kuunteleminen. Kiinnostuneisuus myös muista asioista kuin vain koulutyöhön liittyvistä asioista. Oppilaan auttaminen vaikeissa asioissa, ja toisaalta yhdessä iloitseminen onnistumisissa. (O25)*

**Opettajana huolehdin siitä, että oppilaat saavat minulta ohjausta ja tukea ihmisenä kasvamisessa, sillä kaikkein tärkein asia mitä oppilas voi koulusta saada on luottamus itseensä ja omaan pärjäämiseensä.** *Autan oppilasta löytämään omat vahvuutensa ja mielenkiinnonkohteensa. Tuen oppilasta myös omien heikkouksien myöntämisessä ja niiden kanssa pärjäämisessä. (O26)*

Ensimmäisen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoiden aineistoissa esiintyi selkeästi enemmän opettajankoulutuksesta lähtöisin olevia tunnekasvatukseen liittyviä käyttöteorioita kuin 3.-5. vuoden luokanopettajaopiskelijoilla. Pitkänien, Karlssonin ja Stenbergin (2014, s. 134–136) tutkimuksessa puolestaan opintojensa alkuvaiheessa luokanopettajaopiskelijat merkkasivat useammin omat oppimiskokemukset käyttöteorioidensa lähteeksi ja myöhemmän vaiheen opiskelijoilla opettajankoulutuksen merkitys lähteissä kasvoi. Tutkimustulokset kertovat opettajankoulutuksen vaikutuksesta opiskelijoiden käyttöteorioiden muodostumiseen.

Tässä tutkielmassa näyttää siltä, että tunnekasvatukseen liittyviä käyttöteorioiden muodostumisessa opettajankoulutuksella on enemmän vaikutusta opintojen alkuvaiheessa olevilla opiskelijoilla kuin opintojen loppupuolella olevilla opiskelijoilla. Toisaalta tutkielmaani osallistuneet ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat ovat vastanneet kyselylomakkeeseen vuonna 2019 ja 3.-5. vuoden opiskelijat vuonna 2017. Tunnekasvatus osana opetussuunnitelmaa ja opettajankoulutusta on ei ole ollut esillä vielä kovinkaan pitkään, joten tällä tekijällä voi olla vaikutusta tähän tutkimustulokseen. Kiinnostava havainto on kuitenkin myös, että opettajan-

koulutuksesta erityisesti luennot ja kirjallisuus ovat toimineet lähteinä näissä tunnekasvatukseen liittyvissä käyttöteorioissa, toisin kuin ryhmätoiminta tai teoriat. Valmistuneiden luokanopettajien tunnekasvatukseen liittyvien käyttöteorioiden lähteinä ei esiintynyt kuin vain muutamassa opettajankoulutus ja siihen liittyvät alakategoriat lähteinä. Luokanopettajaopiskelijoiden opettajankoulutuksesta luennoilta ja kirjallisuudesta lähtöisin olevissa käyttöteorioissa esiintyi erityisesti sosiaalisiin taitoihin liittyviä sisältöjä.

**Luokassani tulee vallita turvallinen ja ystävällinen ilmapiiri.** *Koulussa on oltava turvallinen ilmapiiri. Se on jokaisen lapsen oikeus. Opettajan on aistittava ilmapiiriä ja puututtava mahdolliseen kiusaamiseen. Luokan ilmapiiri vaikuttaa oppilaan motivaatioon ja oppilaiden väliseen yhteenkuuluvuuden tunteeseen. Ilmapiirin tukemiseksi on teettävä ryhmäytymistä tukevia tehtäviä leikkien tai muita ryhmätöitä. (o40)*

3.-5. vuoden luokanopettajaopiskelijoiden tunnekasvatukseen liittyvissä käyttöteorioissa puolestaan korostui enemmän *kokemukset opettajana* -lähdekategoria verrattuna ensimmäisen vuoden opiskelijoiden tunnekasvatukseen liittyvien käyttöteorioiden lähteissä. Erityisesti 3.-5. vuoden luokanopettajaopiskelijoiden tunnekasvatukseen liittyvät käyttöteoriat olivat peräisin alakategorioista *kokemus opettajana opetusharjoitteluissa* ja *muu kokemus opettajana (ei koulutuksessa)*. Myös ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden tunnekasvatukseen liittyvien käyttöteorioiden lähteistä nousi esille alakategoria *muu kokemus opettajana (ei koulutuksessa)*, mutta vain muutama mainitsi tunnekasvatukseen liittyvän käyttöteorian lähteeksi opetusharjoittelut. Samalla tavalla kuin ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden tunnekasvatukseen liittyvien käyttöteorioiden kohdalla valmistuneiden luokanopettajien käyttöteorioiden lähteinä ei esiintynyt opetusharjoittelut vaan koulutuksen ulkopuoliset kokemukset opettajana. Kokemuksien kautta nousseet käyttöteoriat käsittelivät ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden ja valmistuneiden luokanopettajien vastauksissa opettajan omia tunnetaitoja sekä oppilaan sosiaalisia taitoja. Sen sijaan 3.-5. vuoden luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksista lähtöisin olevat käyttöteoriat käsittelivät kaikkia tässä tutkielmassa esille nousseita tunnekasvatukseen liittyviä tekijöitä.

**Opettajana haluan olla lämmin ja hassutteleva.** *Nauramme oppilaiden kanssa paljon ja muistelemme myös jälkikäteen hassuja kommelluksia. Kerron oppilaille omasta elämästäni, jolloin he tutustuvat minuun paremmin. Lähestyn kaikkia oppilaita aina lempeästi "Hei kyllä te kutoset jo varmaan muistatte, ettei välitunnilla*

*saa heitellä lunta.” ”Mitäs sä syöt? Ai purkkaa? Eihän sitä koulussa saa syödä, mutta syö nyt perjantain kunniaksi.” (Liikuntatuntia oli jäljellä alle 5 minuuttia ja otimme luistimia pois.) Kerron oppilaille omia kömmähdyksiäni ja myönnän, että opettajakin tekee välillä hölmöjä juttuja, joille voidaan nauraa. Kuuntelen oppilaiden asioita ja kommentoin niitä. (LO8)*

*Haluan, että oppilailla on tunne siitä, että minä opettajana olen helposti lähestytävää ja aidosti kiinnostunut. (O6)*

*luo turvaa myös epäonnistua -> Anna positiivista palautetta yrittämisestä sekä onnistumisesta isoissa ja pienissä asioissa. Huomioi jokaisen oppilaan oma taitotaso esim. tietyssä aineessa ja reagoi hänen yksilölliseen työskentelyyn ja muutokseen. -> Positiivinen palaute sanallista/sanatonta. -> Laita myös oppilaat antamaan toisilleen palautetta ja kannustamaan toisiaan. (O9)*

Siljanderin ja Kivelän (2008, s. 211) mukaan opettajankoulutus on pedagoginen prosessi, jossa taitoja tarkastella tietoja ja niiden yhdistämistä käytäntöön, pyritään tarjoamaan opettajaopiskelijoille. Kuitenkin Sänntti, Puustinen ja Salminen (2018, s.14) huomasivat tutkimuksessaan suomalaisen opettajankoulutuksen muutoksista 1960-luvulta nykypäivään, että opettajankoulutus on muuttunut yhä akateemisemmaksi. On kuitenkin yhä epäselvää, miten teorian yhdistyminen käytäntöön eri aikakausina näyttäytyy koulutuksessa. Jotta opettajankoulutus kohtaisi käytännön työelämän, tulisikin tutkimusta tehdä aiheesta enemmän. Tämän tutkielman tuloksissa opetusharjoittelut olivat keskeinen lähde tunnekasvatukseen liittyville käyttöteorioille 3.-5. vuosikurssin opiskelijoiden kohdalla, mutta ei ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoille. Tämä voi selittyä sillä, että aineisto on kerätty lukuvuoden puolivälissä tammikuussa ensimmäisen vuosikurssin osalta, jolloin he eivät ole suorittaneet ensimmäistä opintoihin kuuluvaa opetusharjoitteluaan.

Niin ensimmäisen kuin 3.-5. vuoden luokanopettajaopiskelijoiden tunnekasvatukseen liittyvien käyttöteorioiden lähteinä ei esiintynyt juuri ollenkaan lähdekategoriaa *Erilaiset oppimisympäristöt*. Ainoastaan tämän kategorian *keskustelut* -alalukua mainittiin muutamien käyttöteorioiden lähteenä. Sen sijaan opettajankoulutuksesta irrallista kirjallisuutta, teorioita tai taidetta ja kaunokirjallisuutta ei mainittu yhdenkään tunnekasvatukseen liittyvän käyttöteorioiden lähteenä kummassakaan aineistoissa. Valmistuneiden luokanopettajien muutamassa tunnekasvatukseen liittyvien käyttöteorioiden lähteenä taas mainittiin teorialuokat, jotka eivät



olleet peräisin opettajakoulutuksesta. Taide ja kaunokirjallisuus eivät esiintyneet lähteinä valmistuneidenkaan luokanopettajien tunnekasvatukseen liittyvissä käyttöteorioissa. Muutamien valmistuneiden luokanopettajien tunnekasvatukseen liittyvien käyttöteorioiden lähteenä toiminut teorian tieto, joka ei ole peräisin opettajakoulutuksessa, voisi selittyä sillä, että jo valmistuneet luokanopettajat täydentävät myöhemmin koulutustaan työelämässä. Voisiko myös olla niin, että tunnekasvatus ei ole heidän opintojensa aikana ollut keskeisessä roolissa?

### **6.3 Yhteenveto tuloksista**

Tutkielmani tulokset osoittavat, että luokanopettajaopiskelijoiden ja valmistuneiden luokanopettajien käyttöteorioissa tunnekasvatukseen liittyviä tekijöitä ovat opettajan tunnetaidot, tunteiden säätely, sosiaaliset taidot sekä itsetuntemus. Opettajan tunnetaidoista nousivat esille käsitteet tasa-arvosta, empatiasta, luottavuudesta, läsnäolosta ja aitoudesta. Tunteiden säätelyyn, sosiaalisiin taitoihin ja itsetuntemukseen liittyvät käyttöteoriat sen sijaan liittyivät oppilaan tunnetaitoihin. Tunteiden säätelyyn liittyvissä käyttöteorioissa nostettiin esille esimerkiksi pettymysten sietäminen ja palautteen vastaanottaminen. Sosiaalisiin taitoihin liittyvissä käyttöteorioissa opiskelijat ja valmistuneet luokanopettajat toivat esille turvallisen ilmapiirin ja ryhmäytymisen merkityksen sekä kiusaamisen ehkäisyn ja siihen puuttumisen. Itsetuntemusta käsittelevät käyttöteoriat liittyivät oppilaan vahvuuksiin ja itseluottamukseen sekä positiivisten tunteiden tiedostamiseen. Kaikki tunnekasvatukseen liittyvät tekijät on koottu kuvioon 6.

Kuvio 6. Tunnekasvatukseen liittyvät tekijät käyttöteorioissa.

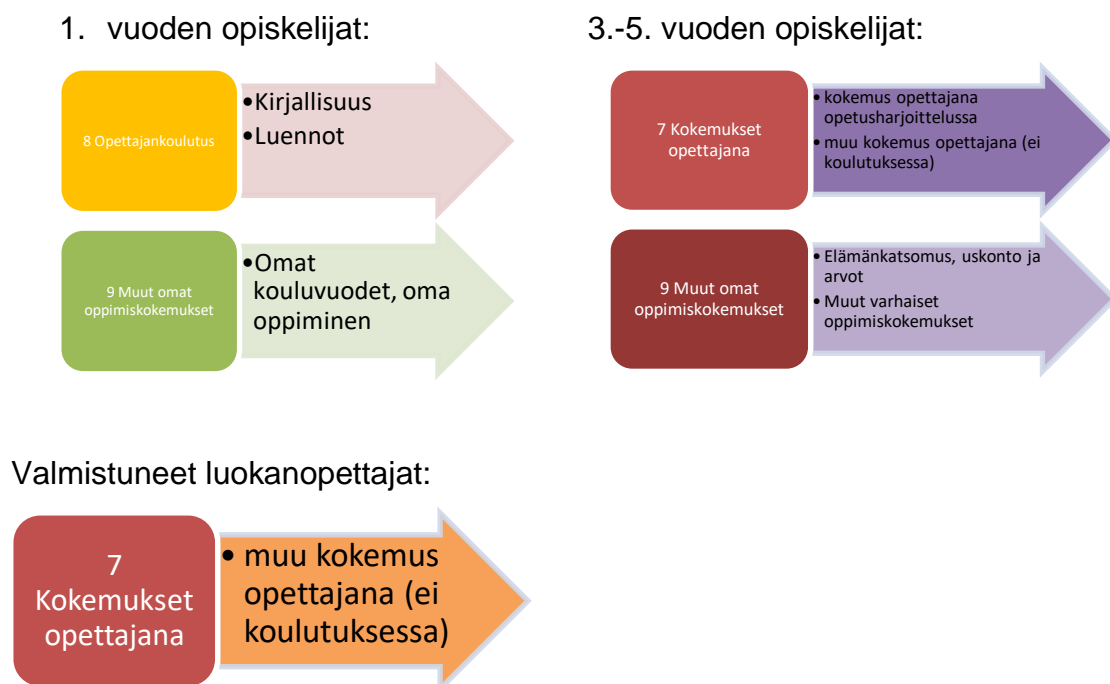


Nämä neljä keskeistä tekijää nousevat esille niin ensimmäisen kuin 3.-5. vuoden luokanopettajaopiskelijoiden käyttöteorioissa sekä valmistuneiden luokanopettajien käyttöteorioissa. Lisäksi valmistuneiden luokanopettajien käyttöteorioissa tuodaan esille tunnetaitojen perusta, tunteiden havaitseminen ja tunnistaminen viidentenä tekijänä tunnekasvatukseen liittyen. Toisaalta tämä tekijä näkyy myös luokanopettajaopiskelijoiden käyttöteorioissa, mutta ei suoraan vaan itsetuntemuksen kautta.

Opettajan tunnetaidot ovat selkeästi keskeisin tekijä tunnekasvatukseen liittyen kaikkien osallistujaryhmien käyttöteorioissa. Opettajan tunnetaidoilla on aikaisempien tutkimusten (Virtanen, 2013; Laine, 2005) mukaan yhteys luokan ilmapiiriin toimimalla esimerkkinä oppilaille toisten kunnioittamisessa, auttamisessa ja yhteistyössä. Opettajan aitous korostui vain 3.-5. vuoden opiskelijoiden käyttöteorioissa tärkeänä tekijänä. Opettajan aitoudella on vaikutus oppilaan omiin tunnetaitoihin ja kokemukseen itsestään aitona omana itsenä, sillä olemalla aito itsensä opettaja antaa esimerkkiä oppilaille ja tuo esille inhimillisyyden merkitystä (Sutton, 2004, s. 381,387).

Suurempia eroavaisuuksia tunnekasvatukseen liittyvien tekijöiden esiintymisessä tutkimukseen osallistuneiden ryhmien välillä ei ole havaittavissa. Sen sijaan tunnekasvatukseen liittyvien käyttöteorioiden luokittelussa eri lähdekategorioihin voidaan havaita muutamia eroavaisuuksia. Ensimmäisen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoiden tunnekasvatukseen liittyvät käyttöteoriat ovat keskeisimmin peräisin opettajankoulutuksesta sekä muista omista oppimiskokemuksista. Opintojensa loppupuolella olevat 3.-5. vuoden luokanopettajaopiskelijat sen sijaan eivät luokitelleet tunnekasvatukseen liittyviä käyttöteorioitaan opettajankoulutuksesta lähtöisiksi, vaan kokemukset, arvot ja elämäkatsomus olivat heille keskeisiä lähteitä. Toisaalta opettajankoulutus näkyi 3.-5. vuoden opettajaopiskelijoiden lähteenä opetusharjoittelukokemuksen kautta, mitä puolestaan ei juuri ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden tunnekasvatukseen liittyvien käyttöteorioiden lähteinä ollut. Valmistuneiden luokanopettajien keskeisin lähde tunnekasvatukseen liittyville käyttöteorioille oli kokemukset opettajana opettajakoulutuksen ulkopuolella. Nämä keskeisimmät lähdekategoriat olen koonnut kuvioon 7 havainnollistamaan, mitä lähdekategorioita esiintyi eniten missäkin osallistujaryhmässä.

Kuvio 7. Keskeisimmät lähdekategoriat tutkielmaan osallistuneiden käyttöteorioissa.



Vertailua valmistuneiden luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden tunnekasvatukseen liittyvien käyttöteorioiden lähteissä ei ollut mielekästä tehdä, sillä valmistuneiden luokanopettajien vastauksia on suhteessa opiskelijoiden vastauksiin niin paljon vähemmän. Kuitenkin kiinnostava yhdistävä tekijä lähdekategorisoinnissa näiden kaikkien osallistujaryhmien välillä on, että yksikään osallistuja ei luokitellut tunnekasvatukseen liittyvän käyttöteoriansa lähteeksi taidetta tai kaunokirjallisuutta tai opettajakoulutuksen ulkopuolista kirjallisuutta.

## 7 Tutkielman luotettavuus ja eettisyys

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena, mutta siihen ei ole yksiselitteisiä ohjeita (Tuomi & Sarajärvi, 2013, s. 140). Luotettavuus on tärkeää, jotta tutkimus voidaan toistaa uudelleen ja tiedeyhteisö vakuuttaa tutkimuksen työn laadulla (Eskola & Suoranta, 1998, s. 208–223). Tutkimukseni eettisyyden ja luotettavuuden kannalta on oleellista tuoda esille, että tutkimukseni pohjalla on kandidaatin tutkielmani sekä esi- ja alkuopetuksen valinnaisiin opintoihin kuuluva seminaarityö ja sitä kautta kiinnostukseni tutkimukseni aiheeseen eli tunnekasvatukseen. Tein kandidaatin tutkielmani kuvailevana kirjallisuuskatsauksena tunnekasvatusta tukevista tekijöistä peruskoulun kontekstissa. Esi- ja alkuopetuksen opintojen seminaarityö puolestaan oli laadullinen tutkimus esiopettajien näkemyksistä tunnekasvatuksen merkityksellisyydestä ja toimivista tunnekasvatuksen menetelmistä.

Tässä tutkimuksessa halusin syventyä tutkimaan tunnekasvatuksen esiintymistä luokanopettajaopiskelijoiden ja valmistuneiden luokanopettajien käyttöteorioista käsin. Tutkielmani teoriaosuus tunnetaidoista ja tunnekasvatuksesta pohjaa pitkälti kandidaatin tutkielmani sekä seminaarityöhöni. Olen kuitenkin muokannut teoriaosuutta juuri tähän tutkielmaan sopivaksi ja lisännyt sinne myös paljon sellaista, jota ei aiemmissa töissäni, kandidaatin tutkielmassa ja seminaarityössä, ollut. Teoriaosuus ei siis ole täysin samanlainen kuin kandidaatin tutkielmani tai seminaarityöni teoriaosuus, mikä mielestäni lisää tämän tutkielman luotettavuutta, sillä olen samalla joutunut opiskelemaan ja syventämään sekä lisäämään teorial tietoa juuri tähän tutkielmaan sopivalla tavalla.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkimusprosessin toteuttamisen tarkka kuvaaminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 232). Tutkimuksen toteutus -luvussa olenkin avannut lukijalle tarkasti tutkielmani eri vaiheet. Olen pyrkinyt avaamaan kaikki tutkielmani tekemiseen liittyneet ratkaisut ja perustelut niin, että lukija ymmärtäisi, mitä ja miksi olen tehnyt missäkin vaiheessa.

Luotettavuuden kannalta oleellinen tekijä tutkielmassani on aineiston keruu. Suurimman osan aineistosta, eli luokanopettajaopiskelijoiden käyttöteoriavastaukset, sain valmiiksi kerättynä Karlssonin ja Pitkäniemen (2011) johtaman tutkimushankkeen kautta. Tämä osa aineistoa on kerätty osana opiskelijoiden opintoja, kuitenkin niin, että vastausten antaminen tutkimuskäyttöön on ollut vapaaehtoista ja tutkimuslupa jokaiselta osallistujalta on pyydetty. Valmistuneiden luokanopettajien käyttöteoriat puolestaan keräsin yhdessä opiskelutoverini Elli Ylisen kanssa. Oleellista luotettavuuden kannalta on tuoda esille, että valmistuneita luokanopettajia saimme osallistumaan ja vastaamaan E-lomakekyselyyn vain viisi-toista, kun luokanopettajaopiskelijoita oli 56 niin ensimmäisen vuosikurssin kuin 3.-5. vuosikurssin osalta eli yhteensä opiskelijoita oli 112. Määrä on siis monin kertainen verrattuna valmistuneisiin luokanopettajiin.

Vaikka vertailua valmistuneiden luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden käyttöteorioiden välillä ei voi pitää otoskoiden suurien eroavaisuuksien myötä kovin luotettavana, halusin silti käyttää tutkielmassani valmistuneiden luokanopettajien käyttöteorioita osana tutkimuskysymyksien analyysia ja tutkimustuloksia. Analyysini pohjautui kuitenkin suurimmaksi osaksi luokanopettajaopiskelijoiden käyttöteorioihin ja pyrin tuomaan niin analyysissa kuin tutkimustuloksissa valmistuneiden luokanopettajien käyttöteoriat lisäyksenä opiskelijoiden väliseen vertailuun.

Toisaalta tutkielmani luotettavuutta voi lisätä se, että tutkielmani keskittyy nimenomaan aikaisemmin kerättyihin luokanopettajaopiskelijoiden käyttöteoriavastauksiin, sillä tällöin tutkimukseen osallistuneet eivät ole tienneet minun tutkielmani näkökulmaa, tunnekasvatusta, käyttöteorioiden tarkastelussa. Tällä tarkoitan, että luokanopettajaopiskelijat ovat vastanneet E-lomakekyselyyn käyttöteorioistaan osana kurssityötä niin, että he ovat listanneet heille tärkeitä sisältöjä käyttöteorioihinsa ilman ohjaavia tutkimuskysymyksiä. Toisin kuin valmistuneiden luokanopettajien käyttöteoriavastauksia kerätessäni, jossa toin osallistujille esille eettisten periaatteiden mukaisesti tutkielmani aiheen ja näkökulman, tunnekasvatuksen, mikä taas on saattanut johdatella luokanopettajat kirjoittamaan käyttöteoriansa tutkielmani aihe mielessään.

Tutkielmani luotettavuuden kannalta on tärkeää pohtia myös aineistojen keräämisen ajankohdan vaikuttavuutta. Ensimmäisen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoiden aineisto on kerätty vuonna 2019 ja 3.-5 vuosikurssin opiskelijoiden aineisto puolestaan vuonna 2017. Valmistuneiden luokanopettajien aineisto on kerätty vuoden 2020 lopussa ja 2021 alussa. Tutkielmani aihe rajautui tunnekasvatuksen näkökulmaan käyttöteorioissa. Kansainvälisesti tunnekasvatusta on tutkittu jo pidemmän aikaa ja suomalainenkin tutkimus aiheesta on lähivuosina lisääntynyt. Tutkielmaani osallistuneiden käyttöteorioissa voi olla eroavaisuuksia tunnekasvatuksen esiintymisessä johtuen myös siitä, että vuonna 2017 tunnekasvatus ei välttämättä ole ollut niin suuressa roolissa yhteiskunnassa kuin mitä se on nykypäivänä.

Tutkielman eettisyyden kannalta on oleellista, että aineistoa yhdessä Ylisen kanssa kerätessämme laadimme tietosuojailmoituksen, jonka jokainen tutkielmaan osallistunut henkilö sai halutessaan nähdä. Tämä tietosuojailmoitus eli GDPR laadittiin, koska aineistona oli tutkittavien henkilötietoja. Tällaisia henkilötietoja olivat tutkittavien taustatiedot (sukupuoli, syntymäaika, työkokemus, valmistumisvuosi) ja koska käyttöteoriavastaukset ovat tutkittavien henkilökohtaisia kokemuksia ja ajatuksia, ne katsotaan myös henkilötiedoiksi. Tässä tutkielmassa taustatiedoista tutkielman tulosten kannalta oleellinen tekijä on tutkittavien henkilöiden opintojen vuosikurssi (ensimmäinen vai 3.-5 vuosikurssin opiskelija) tai tieto siitä, onko jo valmistunut, työelämässä oleva luokanopettaja. Lisäksi tutkielman tulososiossa esille tuodut suorat sitaatit aineistosta on nimetty ja numeroita lyhenteillä (o1, O1 tai LO1), jotta suorista lainauksista ei voisi päätellä muuta kuin, onko kyseinen vastaaja ensimmäisen vai 3.-5. vuoden luokanopettajaopiskelija vai jo valmistunut luokanopettaja. Osallistujat on myös numeroitu satunnaisesti. Tutkielmaan osallistuneiden henkilötiedot ovat näin ollen pseudonymisoitu. Tutkielman eettisyyttä lisää aineiston keruu vaiheessa myös tutkimuslupien asianmukainen hakeminen, kun aineistoa on kerätty sähköpostitse suoraan rehtoreilta.

Tietosuojailmoituksen lisäksi lähetimme yhdessä opiskelutoverini Ylisen kanssa tutkielmiimme osallistuneille valmistuneille luokanopettajille tiedoston kirjallisesta suostumuksesta tutkimushankkeeseen osallistumisesta (ks. liite 1), jossa

kerrottiin E-lomakkeeseen vastaamisen olevan suostumus osallistua tutkielmiimme. Samassa tiedostossa ilmaistiin myös jokaisen tutkielmiin osallistuvan henkilön oikeus perua osallistuminen missä tahansa vaiheessa näin halutesaan. Lähetimme tämän suostumuslomakkeen sähköpostilla tutkielmiimme osallistuneille. Samassa sähköpostissa oli mukana linkki E-lomakekyselyyn, ohjevideo sen täyttämiseen sekä Excel -tiedosto käyttöteoriakategorioista. Sähköpostiviestissä kerroimme lyhyesti myös tutkimushankkeesta ja tutkielmiemme aiheista.

Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan tulosten ymmärrettävyyden kautta, joten tämän mukaisesti tutkielmaani voidaan pitää luotettavana. (Ahonen, 1994, s.130.) Fenomenografiseen tutkimukseen liittyy tietyt vaiheet, jotka olen kuvannut tässä tutkielmassa tarkasti ja niitä myös noudattanut. Aluksi perehdyin tutkimukseni teoriaan, jonka jälkeen määrittelin tutkimuskysymykset teorian pohjalta. Aineiston analyysin toteutin taulukoiden muodossa fenomenografisen analyysin eri vaiheita noudattaen (ks. liite 3). Toisen tutkimuskysymykseni analyysi ja tulokset perustuvat ensimmäisen tutkimuksen analyysiin. Tämän analyysin avaaminen Tutkimuksen toteutus -luvussa lisää tutkielmani luotettavuutta. Tutkimukseni tulokset rakentuvat analyysissa syntyneiden kategorisointien sekä Karlssonin ja Pitkäniemen (2011, mukaellen Levin & He, 2008) lähdetekategorioiden pohjalta (ks. taulukko 3). Selkeä ja tarkka fenomenografisen tutkimuksen vaiheiden noudattaminen muodostivat johdonmukaisen ja ymmärrettävän tutkimuksen tulososion.



## 8 Pohdintaa

Tutkielmani tulosten perusteella voidaan sanoa, että tunnekasvatusta esiintyi jokaisessa analysoimassani aineistokokonaisuudessa eli niin ensimmäisen kuin 3.-5. vuoden luokanopettajaopiskelijoiden sekä jo valmistuneiden luokanopettajien käyttäteorioissa. Tämä on kiinnostava havainto, sillä tunnekasvatus on osa perusopetuksen opetussuunnitelmaa (POPS, 2014) ja näin myös luokanopettajilla on velvollisuus toteuttaa sitä omassa opetuksessaan. Tässä tutkielmassa oli alun perin tarkoitus vertailla luokanopettajaopiskelijoiden ja valmistuneiden luokanopettajien tunnekasvatukseen liittyviä käyttäteorioita toisiinsa. Valmistuneiden luokanopettajien vastauksia tähän tutkielmaan en kuitenkaan onnistunut saamaan kuin 16. Näin vertailu oli vaikeampaa suhteessa luokanopettajaopiskelijoihin. Olisi mielenkiintoista toteuttaa tällainen tutkimus uudelleen niin, että näiden ryhmien välinen vertailu olisi keskeisemmässä roolissa.

Tutkielmani ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulokset osoittivat, että opettajan omat tunnetaidot ovat keskeisin tunnekasvatukseen liittyvä tekijä niin opiskelijoiden kuin valmistuneiden luokanopettajien käyttäteorioissa. Vaikka käyttäteorioissa esiintyi myös oppilaiden tunnetaitoihin liittyviä tekijöitä, kuten tunteiden säätely, sosiaaliset taidot ja itsetuntemus, olivat opettajan tunnetaidot selkeästi suurimassa roolissa tunnekasvatukseen liittyen. Tämä tutkielmani tulos oli yllättävä, sillä ennakko-oletukseni ennen tutkielmani analyysia oli, että käyttäteorioissa esiintyvät tunnekasvatukseen liittyvät tekijät todennäköisesti liittyvät oppilaan tunnetaitojen opettamiseen ja oppimiseen, eivät niinkään opettajan omiin tunnetaitoihin. Ennakko-oletukseni perustui perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS, 2014), jossa tunnekasvatus tuodaan esille oppilaan näkökulmasta tunnetaitojen opetteluna.

Toisaalta määrittelen itsekini tässä tutkielmassa tunnekasvatukseen kuuluvaksi tekijäksi opettajan tunnetaidot. Virtasen (2015, s.14) mukaan tunnekasvatuksen toteuttaminen vaatii, että opettaja on tietoinen sen sisällöistä ja mistä se rakentuu. Pohdin, voisiko tunnekasvatuksen toteuttamista verrata minkä tahansa oppiaineen opettamiseen siitä näkökulmasta, että opettajalta vaaditaan riittävästi opetettavan aineen sisällönhallintaa. Jos opettaja ei itse tiedosta tunnetaitojen

käsitettä ja niiden merkitystä sekä miten niitä voi käyttää, on tunnekasvatuksen toteuttaminen varmasti haasteellista. Voisiko ajatella, että samalla tavalla kuin opettaja voi kehittää eri oppiaineiden sisällöllistä osaamistaan, voi omia tunnetaitojaankin kehittää koko ajan toimivimmiksi ja paremmiksi?

Pitkäniemen, Karlssonin ja Stenbergin (2014, s. 133–134) tutkimuksessa opettajaopiskelijoiden käyttöteoriat koskivat sisällöllisesti eniten opettajuutta. Tähän sisältökategoriaan liittyvät vahvasti esimerkiksi hyvän opettajan ominaispiirteet sekä roolit ja vastuut. Voisiko olla, että käyttöteoria näyttäytyy opettajille ja opettajaopiskelijoille sellaisena viitekehyksenä, jossa keskiössä nimenomaan ovat sisällöt, jotka liittyvät omaan opettajuuteen? Tässä tutkielmassa keskiössä olevat opettajan tunnetaidot käyttöteorioiden sisältönä voitaisiin kategorisoida Pitkäniemen, Karlssonin ja Stenbergin (2014) tutkimuksen sisältökategorioista nimenomaan opettaja -kategorian alle, koska ne liittyvät opettajaan itseensä.

Virtasen (2013, s. 141) tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijat pitivät opettajan tunnetaitoja tärkeämpinä opetuksessa kuin valmistuneet luokanopettajat. Tässä tutkielmassa sen sijaan opettajan tunnetaidot osoittautuivat niin opiskelijoiden kuin valmistuneiden luokanopettajien näkökulmasta keskeiseksi tunnekasvatukseen liittyväksi tekijäksi käyttöteorioissa. Voisiko tutkielmani teon ajankohdalla olla merkitystä tämän tutkimustuloksen kannalta? Tunnekasvatus on yhä enemmän esillä esimerkiksi nykyisessä opetussuunnitelmassa (POPS 2014) ja erilaisissa oppimateriaaleissa, joten tietoisuus tunnetaitojen ja sitä kautta myös opettajan omien tunnetaitojen merkitystä voi olla lisääntynyt.

Tulokset tunnekasvatukseen liittyvien tekijöiden esiintymisestä luokanopettajaopiskelijoiden ja valmistuneiden luokanopettajien käyttöteorioissa olivat hyvin samankaltaisia. Jokaisesta aineistokokonaisuudesta oli nostettavissa neljä keskeistä tekijää; opettajan omat tunnetaidot, tunteiden säätely, sosiaaliset taidot ja itsetuntemus. Mistä samankaltaisuus eri vastaajien välillä johtui? Pohdin, voisiko yksi samankaltaisuutta selittävä tekijä liittyä siihen, että luokanopettajaopiskelijoiden käyttöteoriavastaukset olivat kaikki kerätty samasta yliopistosta. Toisaalta

valmistuneiden luokanopettajien taustaa siitä, missä yliopistossa he ovat opintonsa suorittaneet, ei tiedetä. Tämän vuoksi johtopäätöstä yliopiston vaikuttavuudesta tulosten samankaltaisuuteen tutkittavien ryhmien välillä ei voida tehdä.

Lisäksi tulokset käyttöteorioiden lähteistä eivät puolla tätä samankaltaisuutta selittävää tekijää, sillä opettajankoulutus ei ollut vastaajien näkemysten mukaan tunnekasvatukseen liittyvien käyttöteorioiden lähteissä kovinkaan suuressa roolissa. Voisiko tämä tutkimustulos kertoa siitä, että opettajankoulutuksessa tunnekasvatukseen liittyvät aiheet eivät ole niin suuressa roolissa opintojen aikana? Jatkotutkimusaiheena voisikin olla mielenkiintoista tutkia, millaisia valmiuksia tunnekasvatuksen toteuttamiseen opettajankoulutus Suomen eri yliopistoissa antaa opiskelijoiden näkökulmasta.

Kiinnostava havainto tutkielmani tuloksissa on, että vaikka monet tutkijat kuten Goleman (1995) sekä Salovey ja Mayer (1997) määrittelevät tunnetaitojen perustaksi tunteiden nimeämisen ja havainnoinnin, tämä tunnetaito ei noussut erillisenä tunnekasvatukseen liittyvänä tekijänä esille oppilaan tai opettajan näkökulmasta luokanopettajaopiskelijoiden käyttöteorioissa. Sen sijaan tunteiden nimeäminen mainittiin oppilaan tunteiden säätelyä ja itsetuntemuksen tärkeyttä kuvaavissa käyttöteorioissa. Valmistuneiden luokanopettajien käyttöteorioissa puolestaan tunteiden nimeäminen nousi esille omana erillisenä tunnekasvatukseen liittyvänä tekijänä käyttöteorioissa. Tunteiden nimeämistä kuvattiin oppilaan näkökulmasta ja valmistuneet luokanopettajat kuvasivat myös konkreettisia menetelmiä, miten oppilaat voivat harjoitella tunteiden nimeämistä koulussa.

Vaikka melkein jokaisella tutkielmaani osallistuneen luokanopettajaopiskelijan ja valmistuneen luokanopettajan käyttöteorioista löytyi tunnekasvatukseen liittyviä tekijöitä, oli joukossa toisaalta myös muutamia sellaisia opiskelijoita ja valmistuneita luokanopettajia, joiden käyttöteorioissa ei esiintynyt yhtäkään tunnekasvatukseen liittyvää tekijää. Pohdin, voisiko tämä johtua siitä, etteivät nämä osallistujat koe tunnekasvatusta niin tärkeäksi tekijäksi omassa opettajuudessa ja opetuksessaan vai olisiko taustalla jokin muu selitys? Tässäkin voisi olla mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe, esimerkiksi vertaileva tutkimus siitä, miksi jotkut painottavat tunnekasvatukseen liittyviä tekijöitä käyttöteorioissaan ja toiset eivät.

Käyttöteorian avulla voidaan tarkastella teoreettisen tiedon ja toteutetun käytännön toiminnan välistä suhdetta (Ojanen, 2009, s. 89). Olisikin mielenkiintoista syventyä ja tarkastella sitä, miten nämä tunnekasvatukseen liittyvät käyttöteoriat näkyvät tutkielmaani osallistuneiden opiskelijoiden ja valmistuneiden opettajien opetuksessa ja kouluarjessa käytännössä. Toteutuvatko ne vai eivät? Jos tunnekasvatukseen liittyvien käyttöteorioiden toteutuminen käytännössä ei toteudu tai se tuottaa haasteita, miksi näin on?

Käyttöteoria mahdollistaa oman toiminnan tarkastellun, ymmärtämisen ja sen muuttamistarpeiden huomioimisen (Ojanen, 2009, s. 89). Tutkielmani tärkeänä tavoitteena olikin antaa tutkielmaan osallistuneille väline tarkastella omaa opettajuutta ja opetusta. Koska käyttöteoria toimii sekä tietoisesti että tiedostamattomalla tasolla on tutkimuksen tekeminen opettajan suhteesta käyttöteoriaansa tärkeää, sillä se voi tuoda opettajaa tietoisemmaksi käyttöteoriaansa osa-alueista. (Pakkala, 2011, s. 47; Aaltonen & Pitkäniemi, 2001, s. 409). Tutkielmani osoittaa, että tunnekasvatus tulee esiin luokanopettajaopiskelijoiden ja valmistuneiden luokanopettajien käyttöteorioissa niin opettajan kuin oppilaidenkin tunnetaitojen kautta. Tutkielmani lisää näin tärkeää tietoisuutta tunnekasvatuksen roolista käyttöteorioissa.

## Lähteet

Aaltonen, K. & Pitkäniemi, H. (2001). Opettajan ajattelun ja opetuksen toteutuksen välinen mysteeri: Voidaanko se paljastaa? *Kasvatus: Suomen Kasvatustieteellinen Aikakauskirja*, 32(4).

Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.

Alasuutari, P. (1994). *Laadullinen tutkimus*. 9. uudistettu painos, Tampere: Vastapaino.

Argyris, C., & Schön, D. A. (1977). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness* (4th pr.). San Francisco, Cal.

Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V. & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions – An experience sampling analysis. *Teaching and teacher education* 43, 15–26. Luettu 8.4.2019, saatavilla <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0742051X14000602?to-ken=BA0D27FA7A29DAE0D71E2180C85FB44F3DB37D2D6B165F30DB8254F432694F91928B15846A8F9BAFB6779533C0FE07B2>

Burns, J. (1994). Extending critique withing phenomenography. Teoksessa Ballantye, R. & Bruce, C. (toim.) *Phenomenography: philosophy and practice*. Brisbane: QUT Publications and Printing. 71–76. Luettu 03.02.2021, saatavilla <https://eprints.qut.edu.au/53908/1/53908.pdf>

CASEL (2015). *Effective Social and Emotional Learning Programs*. Luettu 01.10.2020, saatavilla <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf>

Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development* 82:1, 405–432. Luettu 17.11.2020, saatavilla <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Glennie, E., Rosen, J., Snyder, R., Woods-Murphy, M. & Bassett, K. (2017). *Student social and emotional development and accountability: Perspective of teachers*. Arlington: NNSTOY.

Goodman, A., Joshi, H., Nasim, B. & Tyler, C. (2015). *Social and emotional skills in childhood and their long-term effects on adult life*. Institute of Education.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Gol-Guven, M. (2017). The effectiveness of the Lions Quest Program: Skills for Growing on school climate, students' behaviors, perceptions of school, and conflict resolution skills. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(4), 575–594. Luettu 20.04.2021, saatavilla

[https://www.researchgate.net/publication/303326499\\_The\\_effectiveness\\_of\\_the\\_Lions\\_Quest\\_Program\\_Skills\\_for\\_Growing\\_on\\_school\\_climate\\_students\\_behaviors\\_perceptions\\_of\\_school\\_and\\_conflict\\_resolution\\_skills](https://www.researchgate.net/publication/303326499_The_effectiveness_of_the_Lions_Quest_Program_Skills_for_Growing_on_school_climate_students_behaviors_perceptions_of_school_and_conflict_resolution_skills)

Gottman, J., Katz, L. & Hooven, C. (1996). *Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data*. *Journal of Family Psychology* 10:3, 243–268. Luettu 01.10.2020, saatavilla [https://www.researchgate.net/profile/Lynn\\_Katz/publication/232602696\\_Parental\\_Meta-Emotion\\_Philosophy\\_and\\_the\\_Emotional\\_Life\\_of\\_Families\\_Theoretical\\_Models\\_and\\_Preliminary\\_Data/links/54b5100f0cf2318f0f97179e.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Lynn_Katz/publication/232602696_Parental_Meta-Emotion_Philosophy_and_the_Emotional_Life_of_Families_Theoretical_Models_and_Preliminary_Data/links/54b5100f0cf2318f0f97179e.pdf)

Gordon, T. (2006). *Toimiva koulu*. Helsinki: Lasten keskus / LK-kirjat.

Isokorpi, T. (2004). *Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hintikka, J. (2016). *Sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittymisen: Oppilaiden ja opettajien arvioita ja kokemuksia Aggression portaat -interventioista*. Akateeminen väitöskirja. Turun yliopisto, Turku. Luettu 16.4.2019, saatavilla <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/119941/Annales%20C%20416%20Hintikka%20VK.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Husu, J. (2002). *Representing the practice of teachers' pedagogical knowing*. Helsinki: Finnish Educational Research Association.

Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173. Luettu 03.02.2021, saatavilla <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/37/2/fenomeno.pdf>

Jalovaara, E. (2005). *Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa*. Tampere: Pilot-kustanus Oy.

Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to child and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79:1, 491–525. Luettu 18.03.2019, saatavilla [https://www.researchgate.net/publication/216802242\\_The\\_Prosocial\\_Classroom\\_Teacher\\_social\\_and\\_emotional\\_competence\\_in\\_relation\\_to\\_child\\_and\\_classroom\\_outcomes](https://www.researchgate.net/publication/216802242_The_Prosocial_Classroom_Teacher_social_and_emotional_competence_in_relation_to_child_and_classroom_outcomes)

Jyrhämä, R. (2002). *Ohjaus pedagogisena päätöksentekona*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Tunne itsesi suomalainen*. 9. uudistettu painos, Helsinki: WSOY.

Kerola, K., Kujanpää, S. & Kallio, A. (2021). *Tunteesta tunteeseen – ihmismielen tarinat kuvin ja sanoin -harjoituskirja*. 5. uudistettu painos, Helsinki: Opetushallitus.

Kiviniemi, K. (2001). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*, 68–84.

Knowler, C. & Fredericson, N. (2013). Effects of an emotional literacy intervention for students identified with bullying behavior. *Journal of Educational Psychology*, 33:7, 862–883. Luettu 01.10.2020, saatavilla [https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4579054/pdf/cedp33\\_862.pdf](https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4579054/pdf/cedp33_862.pdf)

Kokkonen, M. (2017). *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet: opi tunteiden säätelyn taito*. 3. uudistettu painos, Jyväskylä: PS-kustannus.

Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2014). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.). *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus 224–242.

Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Otava.

Levin, B., & He, Y. (2008). Investigating the content and sources of teacher candidates' personal practical theories (PPTs). *Journal of Teacher Education*, 59(1), 55–68.  
doi:10.1177/0022487107310749

Maamari, B.E. & Majdalani, J.F. (2019). The effect of highly emotionally intelligent teachers on their students' satisfaction. *International Journal of Educational Management* 33 (1), 179–193.

Maaranen, K., Pitkäniemi, H., Stenberg, K., & Karlsson, L. (2016). An idealistic view of teaching: teacher students' personal practical theories. *Journal of Education for Teaching*, 42:1, 80-92. Luettu 20.11.2020, saatavilla  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02607476.2015.1135278>

Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177–200.

Marton, F. (1994). The idea of phenomenography. Teoksessa Ballantye, R. & Bruce, C. (toim.) *Phenomenography: philosophy and practice*. Brisbane: QUT Publications and Printing, 7.

Matthews, B. (2006). *Engaging education. Developing emotional literacy, equity and co-education*. Berkshire: Open University Press.

Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Teoksessa P. Salovey D. J. Sluyter (toim.) *Emotional development and emotional intelligence*. New York: Basic Books. 3–31. Luettu 29.3.2019, saatavilla  
[http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/02/pub219\\_Mayer\\_Salovey\\_1997.pdf](http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/02/pub219_Mayer_Salovey_1997.pdf)

Metsämuuronen, J. (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.



Metsämuuronen, J. (2011). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa: J. Metsämuuronen (toim.) (2011). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. 1. uudistettu painos, Helsinki: Methelp.

Midford, R., Cahill, H., Geng, G., Leckining, B., Robinson, G. & Te Ava, A. (2017). Social and emotional education with Australian Year 7 and 8 middle school students: A pilot study. *Health Education Journal*, 76(3), 362–372. Luettu 15.4.2019, saatavilla <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0017896916678024>

Nummenmaa, L. (2010). *Tunteiden psykologia*. Helsinki: Tammi.

Nummenmaa, L. (2019). *Tunnekartasto. Kuinka tunteet tekevät meistä ihmisiä?* Helsinki: Tammi.

Ojanen, S. (2009). *Ohjauksesta oivallukseen: Ohjausteorian käsittelyä*. Helsinki: Palmenia.

Pakkala, A. (2011). *Osallistavaksi työyhteisövalmentajaksi kehittyminen: Tapaustutkimus henkilöstönkehittäjän kasvattajuuden löytymisestä*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Pitkäniemi, H. (2010). How the teacher's practical theory moves to teaching practice—A literature review and conclusions. Teoksessa *Education Inquiry* 1 (3), 157–175. Luettu 24.11.2020, saatavilla <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3402/edui.v1i3.21940?needAccess=true>

Pitkäniemi, H., Karlsson, L. & Stenberg, K. (2014). The relationship between Finnish student teachers' practical theories, sources, and teacher education. *International Journal of Higher Education*, 3(4), 129–141. Luettu 24.11.2020, saatavilla <https://researchportal.helsinki.fi/en/publications/the-relationship-between-finnish-student-teachers-practical-theor>

POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

Salovey, P. & Mayer, J. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, cognition, and personality* 9:3, 185–211. Luettu 01.10.2020, saatavilla [http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/06/pub153\\_SaloveyMayerICP1990\\_OCR.pdf](http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/06/pub153_SaloveyMayerICP1990_OCR.pdf)

Siljander, P., & Kivelä, A. (2008). Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt: Paradigmat katosivat, mitä jäljellä? Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura

Steiner, C. (2003). *Emotional literacy. Intelligence with a heart*. California: Personhood Press.

Steiner, C. (2003). *Emotional literacy. Intelligence with a heart*. California: Personhood Press.

Stenberg, K. (2011). *Riittävän hyvä opettaja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Suomen Mielenterveysseura. (2021). *Tunnetaitojen perusteet*. Luettu 22.02.2021, saatavilla <https://www.mielenterveysseura.fi/fi/mielenterveys/itsetuntemus/tunnetaidot/tunnetaitojen-perusteet>

Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education* 7, : 379–398. Luettu 2.5.2019, saatavilla <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11218-004-4229-y.pdf>

Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R. & Knight C. C. (2009). Teachers' Emotion Regulation and Classroom Management. *Theory Into Practice*, 48:2, 130–137. Luettu 17.4.2019, saatavilla <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00405840902776418?needAccess=true>

Säntti, J., Puustinen, M., & Salminen, J. (2018). Theory and practice in finnish teacher education: A rhetorical analysis of changing values from the 1960s to the present day. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(1), 5–21. Luettu, 12.12.2020, saatavilla [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/311233/Theory\\_and\\_practice\\_in\\_Finnish\\_teacher\\_education.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/311233/Theory_and_practice_in_Finnish_teacher_education.pdf?sequence=1)

Talvio, M., Berg, M., Ketonen, E., Komulainen, E. & Lonka, K. (2015). Progress in Teachers' Readiness to Promote Positive Youth Development among Students during the Lions Quest Teaching Workshop. *Journal of Education and Training Studies*, 3(6). Luettu, 20.04.2021, saatavilla <http://redfame.com/journal/index.php/jets/article/view/869/950>

Talvio, M., Hietajärvi, L., Matischek-Jauk, M. & Lonka, K. (2019). Do Lions Quest (LQ) workshops have systematic impact on teachers' social and emotional learning (SEL)? Samples from nine different countries. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17 (2). Luettu 20.04.2021, saatavilla

[https://www.researchgate.net/publication/335542815\\_Do\\_Lions\\_Quest\\_LQ\\_workshops\\_have\\_systematic\\_impact\\_on\\_teachers\\_social\\_and\\_emotional\\_learning\\_SEL\\_Samples\\_from\\_nine\\_different\\_countries](https://www.researchgate.net/publication/335542815_Do_Lions_Quest_LQ_workshops_have_systematic_impact_on_teachers_social_and_emotional_learning_SEL_Samples_from_nine_different_countries)

Taxer, J. L. & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The “why” and “how”. *Teaching and teacher education* 74, 180–189. Luettu 16.4.2019, saatavilla

<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0742051X18300337?to-ken=5EBEF1DC3339793834450FB78997244405E182421066E66FD735FC0DA84A9BBDB8EA591F58951F265CBD86A2CE430899>

Tirri, K. (2011). Holistic school pedagogy and values: Finnish teachers' and students' perspectives. *International Journal of Educational Research* 50, 159-165. Luettu 12.12.2020, saatavilla

<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0883035511000620?to-ken=FF6C8B9456FA073FCC81C48A754D349C332DD09E39983AA691418FB24F0C22E58679F464C95F68644DC9D27985436137&originRegion=eu-west-1&originCreation=20210406143152>

Tracy, J. & Randles, D. (2011). *Four models of basic emotions: A review of Ekman and Cordaro, Izard, Levenson, and Panksepp and Watt*. *Emotion Review* 3:4, 397–405. Luettu 19.03.2019, saatavilla

<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1754073911410747>

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2013). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Virtanen, M. (2013). *Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, Tampere. Luettu 01.10.2020, saatavilla <http://tam-pub.uta.fi/bitstream/handle/10024/68112/978-951-44-9108-5.pdf?sequence=1&isAllo-wed=y>

Virtanen, M. (2015). *Kuusi askelta tunnetaitajaksi. Emotionaalisen osaamisen kehittämismalli opettajalle*. Juva: PS-kustannus.

Webster-Stratton, C. & Reid, M. J. (2008). Adapting the Incredible Years child dinosaur social, emotional, and problemsolving intervention to address comorbid diagnoses. *Journal of Children's Services* 3:3, 17-30. Luettu 15.4.2019, saatavilla <https://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/17466660200800016>

Weissberg, R., Durlak, J., Domitrovich, C. & Gullotta, T. (2015). Social and emotional learning. Past, present, and future. Teoksessa J. Durlak, C. Domitrovich, R. Weissberg & T. Gullotta (toim.) *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York: The Guilford Press. 3–19.

Yin, H., Kin Lee, J. C., Zhang, Z. & Jin, Y. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and teacher education* 35, 137–145. Luettu 12.4.2019, saatavilla <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X13001017/pdf?md5=6eed0678812fd13272851137b5b3ce89&pid=1-s2.0-S0742051X13001017-main.pdf>

# Liitteet

## LIITE 1. Tutkielmaan osallistuneille lähetetty lupalomake.

### Kirjallinen suostumus tutkimushankkeeseen

#### **Tutkimushanke: Luokanopettajaksi opiskelevien ja valmistuneiden, työelämässä olevien luokanopettajien käyttöteoriat**

*Tutkimushankkeessa syvennyttään siihen, millaisia käyttöteorioita (eli käsityksiä, jotka ohjaavat opettajan toimintaa) on luokanopettajaksi opiskelevilla ja valmistuneilla, jo työelämässä olevilla luokanopettajilla. Tutkimme myös Karlssonin ja Pitkäniemen (2011) kehittämää prosessimenetelmää, jolla vastaajat itse analysoivat ja mallintavat käyttöteorioitaan.*

*Tutkimushankkeessa on kaksi eri pro gradu- tutkielmaa, joissa aineistoa tutkitaan eri näkökulmista. Elli Ylisen pro gradussa tutkitaan opettajaksi opiskelevien ja jo työelämässä olevien opettajien käyttöteorioita, opettajaidentiteettiä ja niiden mahdollisia eroavaisuuksia. Emmi Toivosen pro gradussa puolestaan tarkastellaan opettajaksi opiskelevien ja jo työelämässä olevien opettajien käyttöteorioita tunnekasvatuksen näkökulmasta.*

#### **Hyöty tutkimukseen osallistuvalle**

Tutkimus voi olla hyödyksi siihen osallistuville antamalla välineen tarkastella omia käyttöteorioita, niiden syitä ja vaikutuksia. Lisäksi tuloksia voidaan hyödyntää opettajakoulutuksessa, täydennyskoulutuksessa ja koulutuksen kehittämisessä.

#### **Kerättävä tutkimusaineisto mm.**

- kirjalliset käyttöteoriaväittämät, esimerkit ja vastaajien tekemät omat analysoinnit käyttöteorioistaan

#### **Luottamuksellisuus**

Lomakkeella antamasi tieto on täysin luottamuksellista. Tutkimushankkeesta vastaavat tai tutkimusavustaja poistavat aineistosta nimet ja toimittaa aineiston sellaiseen muotoon, josta tutkimuksen osallistujia ei voi tunnistaa. Vasta tämän jälkeen ryhdytään aineistoa analysoimaan ja raportoimaan. Kaikki projektin tutkijat tuntevat tieteelliseen työhön liittyvät eettiset säännöt hyvin. Tunnistamattomaksi käsitelty tutkimusaineisto voidaan luovuttaa tieteelliseen tietovarastoon myös muiden tutkijoiden käyttöön. Olemme

laatineet GDPR:n eli tieteellisen tutkimuksen tietosuojaselosteen. Halutessasi voit pyytää sen nähtäväksi tutkielmien tekijöiltä Elli Yliseltä ja Emmi Toivoselta.

### **Sinun oikeutesi**

Tutkimukseen osallistuminen perustuu täysin vapaaehtoisuuteen. Sinulla on oikeus, milloin vain keskeyttää osallistumisesi syytä ilmoittamatta ja ilman seuraamuksia.

### **Tutkimusta tai oikeuksiasi koskevat kysymykset**

Jos sinulla on kysymyksiä, jotka koskevat tutkimusta tai oikeuksiasi informanttina, voit milloin vain olla yhteydessä pro graduntekijä Elli Yliseen (elli.ylinen@helsinki.fi 0451195980) ja pro graduntekijä Emmi Toivoseen (emmi.toivonen@helsinki.fi 0443100897) sekä tutkimushankkeesta vastaavaan dosentti Liisa Karlssoniin (s-posti: liisa.karlsson@helsinki.fi)

### **Tutkimuslupa**

Vastaamalla E-lomakkeeseen annat suostumuksen sille, että vastauksiasi käytetään tutkimusaineistona. Voit kuitenkin perua osallistumisesi missä tahansa vaiheessa ottamalla yhteyttä pro graduntekijöihin

**LIITE 2. Käyttöteorioiden sisältökatégorioinnit, Karlsson & Pitkäniemi (2011, mu-  
kaellen Levin & He, 2008)**

**Käyttöteorioiden sisältökatégoriat:**

|          |  |          |  |
|----------|--|----------|--|
| <b>1</b> | <b>Opettaja</b>                                | <b>2</b> | <b>Oppilas</b>   |
| 11       | Opettajan suunnittelu ja organi-<br>sointi     | 21       | Oppilaan oppimisen tavat   |
| 12       | Opettajan ammatillinen kehitty-<br>minen       | 22       | Oppilaan omat odotukset ja tiedot                                    |
| 13       | Opettajan roolit ja vastuu                     | 23       | Oppilaiden taustat   |
| 14       | Hyvän opettajan ominaispiirteet                | 24       | Muut oppilaaseen liittyvät näkökul-<br>mat                           |
| 15       | Opettajan luovuus                              |          |  |
| <b>3</b> | <b>Luokkayhteisö</b>                           | <b>4</b> | <b>Fyysinen ympäristö</b>  |
| 31       | Luokan hallinta, työrauha                      | 41       | Fyysinen ympäristö   |
| 32       | Vuorovaikutus, ihmissuhteet                    |          | luokkahuoneessa  |
| 33       | Oppilaan arvostaminen                          |          |  |
| 34       | Opettajan oppilaille asettamat<br>odotukset    |          |  |
|          |  |          |  |
| <b>5</b> | <b>Opetukseen liittyvät<br/>menettelytavat</b> | <b>6</b> | <b>Yhteiskunnalliset-kulttuuriset-<br/>historialliset näkökulmat</b> |
| 51       | Opetusmenetelmät                               | 61       | Yleinen koulukulttuuri   |
| 52       | Opetuksen arviointikäytännöt                   | 62       | Paikalliset/kansalliset tavat, historia                              |
| 53       | Opetuksen eriyttäminen                         | 63       | Yhteiskunnallinen vaikuttami-<br>nen/vaikutus                        |
|          |  | 64       | Muut   |
|          |  |          |  |

### LIITE 3. Analyysivaiheen taulukoinnit.

**TAULUKKO 1.** Tunnekasvatukseen liittyvät tekijät 3.-5. vuosikurssin luokanopettaja-opiskelijoiden käyttöteorioissa.

| Merkitysyksiköt   | Käsite-ryhmä   | Alakategoria                 | Kuvaus-kategoria   |
|---|--|------------------------------|--|
| <p><i>opettajan on näytettävä, että hän välittää jokaisesta oppilaasta huomioimalla jokainen tasavertaisina yksilönä (O18)</i></p> <p><b>Olen oikeudenmukainen ja reilu opettaja.</b> <i>Kuuntelen jokaisen osapuolen näkemyksen asiasta esimerkiksi riita tilanteen syntyessä. En myöskään syrji tai suosi ketään enempää kuin muita oppilaita. (O16)</i></p> <p><b>Opettajan tulee olla turvallinen aikuinen.</b> <i>Opettaja on siis aikuinen, jonka puoleen lapsi ja oppilas voi kääntyä. Opettaja on henkilö jolle lapsi voi kertoa mieltänsä painavia asioita luottamuksellisesti. Opettaja pyrkii opastamaan ja neuvomaan oppilasta parhaansa mukaan. (O46)</i></p> <p><b>On tärkeää osata ottaa muiden mielipiteet ja arvot huomioon.</b> <i>Opettajan täytyy osata kuunnella omia oppilaitaan ja heidän mielipiteitään/ehdotuksia. Näin opetuksesta saadaan monipuolisempaa ja oppilaat sekä opettaja tuntevat itsensä arvokkaaksi ja tärkeäksi kouluyhteisössä. (O31)</i></p> <p><b>Opettajan työssä on tärkeää olla sensitiivinen.</b> <i>On tärkeää, että opettaja osaa "lukea" esimerkiksi hiljaisia ja ujoja oppilaita, jotka eivät välttämättä uskalla sanoa, jos jokin asia vaivaa tai tekevät tuntuvat liian vaikeilta. (O10)</i></p> <p><i>Haluan, että oppilailla on tunne siitä, että minä opettajana olen helposti lähestyttävä ja aidosti kiinnostunut. (O6)</i></p> <p><b>Haluan luoda oppilaille kuvan itsestäni avoimena ja helposti lähestyttävänä persoonana.</b> <i>Ensimmäisellä kerralla on minulle tärkeää yrittää luoda itsestäni kuva oppilaille avoimena persoonana, jotta opettaminen ja harjoitusten tekeminen heidän kanssaan olisi mukavaa ja luontevaa myös oppilaille. (O1)</i></p> | <p>Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus</p> <p>Luottamus, (turvallinen aikuinen)</p> <p>Empatia</p> <p>läsnäolo ja kuunteleminen</p> | <p>Opettajan tunnetaidot</p> | <p>Tunnekasvatukseen liittyvät tekijät luokanopettajaopiskelijan käyttöteoriassa</p> |



|  |   |                           |  |
|--|---|---------------------------|--|
| <p><b>Palautteen antaminen on tärkeää,</b> <i>Oppilaalle on annettava aina palautetta sekä onnistumisista ja epäonnistumisista, jotta lapsi voi kokea onnistumisen tunteita ja oppia käsittelemään myös epäonnistumisia ja kehittyä oppijana. Palautetta on osattava antaa rakentavasti.</i> (O1)</p> <p><b>Pyrin auttamaan oppilaita vastaanottamaan ja kohtaamaan haasteita sen sijaan, että kaikki vastoinkäymiset koettaisiin liian vaativina ja musertavina.</b> <i>Haluan oppilaille korostaa, ettei jokaista vastoinkäymistä tule ottaa liian vakavasti, vaan niihin tulee suhtautua opettavaisesti ensi kertaa varten, ja ottaa ns. onkeensa ja parantaa tulevaisuudessa. Itsensä haastamisesta tulee tehdä miellyttävää.</i> (o45)</p> <p><b>Opettajana pyrin "rohkaisemaan lapsia tekemään virheitä" ja suhtautumaan niihin inhimillisinä asioina, joiden kautta voi oppia.</b> <i>Kysellesäni asioita oppilailta, painotan virheiden tärkeyttä oppimisen kannalta ja sitä, etteivät ne todellakaan haittaa. Mahdollisten virheiden sattuessa huolehdin siitä, ettei asia jää "kaivelemaan" oppilasta, ja että myös muiden oppilaiden suhtautuminen virheelliseen vastaukseen on fiksu.</i> (o30)</p>  | <p>Palautteen antaminen ja saaminen</p> <p>Epäonnistuminen ja pettymysten sietäminen</p>                          | <p>Tunteiden säätely</p>  | <p>Tunnekasvatukseen liittyvät tekijät luokanopettajaopiskelijan käyttöteoriassa</p> |
| <p><b>kiusaamisen ennaltaehkäisy,</b> <i>Opettajana velvollisuus tarkkailla ja havainnoida jos ilmenee kiusaamista ja eritavoin pyrkimys ennaltaehkäisemään tapauksia ja luomaan luokkaan ilmapiirin, että kukaan ei kosisi kiusatuksi tulemista.</i> (o4)</p> <p><b>Hyvän ja turvallisen ilmapiirin luominen luokkaan on tärkeää oppilaiden ja opettajan hyvinvoinnin kannalta.</b> <i>Opettaja pitää huolta siitä, että jokainen oppilas löytää itselleen kavereita esimerkiksi välitunnilla tai parin paritöissä. Opettaja korostaa luokassa toisten auttamisen ja hyvien käytösten tärkeyttä. Opettajan kuului luoda myös itselleen auktoriteetin asema, jotta oppilailla olisi turvallista ja rauhallista opiskella luokassa.</i> (o8)</p> <p><b>On tärkeää, että on hyvä ja turvallinen ilmapiiri.</b> <i>Jokaisella oppilaalla sekä opettajalla täytyy olla turvallinen olo koulussa ja kukaan ei saisi pelätä koulun menemistä. Luokahuoneissa olisi hyvät ihmissuhteet ja vuorovaikutustaidot, ketään ei syrjitä.</i> (o31)</p> <p><b>Koulussa kannustetaan toimimaan yhdessä kaikkien kanssa, ketään ei jätetä yksin.</b> <i>tutustutaan jokaiseen ja vaihdellaan pareja ja ryhmiä, jotta luokka ryhmäytyy " tutustutaan mahdollisimman moneen</i> (o13)</p> | <p>Kiusaamisen ehkäisy ja puuttuminen</p> <p>Turvallinen ilmapiiri</p> <p>Ryhmäytyminen / sosiaaliset suhteet</p> | <p>Sosiaaliset taidot</p> | <p>Sosiaaliset taidot</p>  |

|   |   |                     |  |
|---|---|---------------------|--|
| <p><b>Koulun tulee pyrkiä opettamistehtävän lisäksi yhteisöllisyyteen kannustamiseen ja turvallisten, elämäniloa lisäävien ihmissuhteiden luomiseen.</b> Edistetään oppilaiden kanssakäymistä ryhmässä tekemisen avulla ja ohjataan välitunneilakin oppilaita yhteisen tekemisen äärelle. (o29)</p>   |   |                     |  |
| <p><b>Opettajana kannustan oppilaita käyttämään heidän vahvuuksiaan hyödyksi oppimisessa.</b> Oppilaat oppivat eri tavalla. Jotkut oppivat kuulemalla ja toiset taas vasta visuaalisen havainnon nähdessään. Opettajan on tärkeä tutkailla millä keinoilla lapset oppivat, sillä jokainen on yksilö. Jos opettaja huomaa, että oppilas oppii helpoiten visuaalisia keinoja käyttämällä, on hänen kannustettava oppilasta hyödyntämään sitä vahvuutta. (o35)</p> <p><b>Oppilaiden tulee kokea oppimisen iloa ja onnistumisia, johon vaikuttavat opettajan motivoiva ote ja kannustava palaute.</b> Lasten tulee kokea oppimisen iloa ja kokea onnistumisia koulussa, jotka parantavat samalla heidän itsetuntoaan sekä ruokkii heidän motivaatiotaan. Oppilaita pitää muistaa myös kehua ja kannustaa, sillä opettajan yksi tärkeä tehtävä on toimia oppilaiden motivaattorina ja tukijoukkoja oppimisessa. (o26)</p> <p>Oppilaat luokassa ovat avoimia, aitoja ja uskaltavat tuoda itseään julki.</p> <p>Luottamus siihen, että opettaja auttaa apua pyydetessä ja joskus jopa ilmankin on tärkeää myös oppilaan minäpystyvyyden tunteen kannalta, ja näin oppilas uskaltaa kokeilla vaikeampiakin haasteita. (o39)</p> | <p>Vahvuudet</p> <p>Kannustaminen (positiivisten tunteiden tiedostaminen)</p> <p>Itseluottamus ja minäpystyvyys</p> | <p>Itsetuntemus</p> | <p>Tunnekasvatukseen liittyvät tekijät luokanopettajaopiskelijan käyttöteoriassa</p> |

**TAULUKKO 2.** Tunnekasvatukseen liittyvät tekijät 3.-5. vuosikurssin luokanopettaja-opiskelijoiden käyttöteorioissa.

| Merkitysyksiköt   | Käsite-ryhmät   | Alakategoriat                | Kuvauskategoriat  |
|---|---|------------------------------|---|
| <p><b>Kohtelen kaikkia oppilaita tasapuolisesti ja reilusti.</b> <i>Kaikkilla on samat säännöt ja ne ovat kaikkien tiedossa. Seuraukset ovat reiluja ja kohtuullisia. Oppilaille haluan olla reilu roolimalli, johon voi luottaa.</i> (o17)</p> <p><b>Olen oikeudenmukainen.</b> <i>Jokainen oppilas saa samanlaista kohtelua ja heitä arvioidaan oikeudenmukaisesti. Opettajana en ota puolia tilanteissa, vaan yritän ratkaista ne oikeudenmukaisesti.</i> (O39)</p> <p><b>Olen luotettava aikuinen oppilaan elämässä.</b> <i>Kuuntelen, tuen ja tarvittaessa autan oppilasta. Toimin luotettavan aikuisen tavoin, pidän huolta oppilaista ja heidän turvallisuudestaan.</i> (O37)</p> <p><b>Opettajana toimin aina oppilaan henkilökohtaisen elämäntilanteen ymmärtävästi, sillä jokainen oppii omista lähtökohdistaan käsin.</b> <i>Esimerkiksi oppilaan kohdatessa surua, on turha alkaa vaatimaan täydellisiä suorituksia koulussa, vaan kannustaa oppilasta yrittämään sen hetkisen parhaansa ja ymmärtää, että aina ei onnistu.</i> (O23)</p> <p><b>Aito läsnäolo ja oppilaan kohtaaminen on tärkeää joka päiväisessä koulutyössä.</b> <i>Keskityn opettajana kuuntelemaan, jos oppilas haluaa kertoa jostain itselleen tärkeästä asiasta.</i> (O15)</p> <p><b>Oppilaiden kohtaaminen ja kuunteleminen on tärkeää.</b> <i>Oppilaat ovat koulussa kaiken keksiössä. Opettajana pitäisi kuunnella oppilaiden huolia ja toiveita jatkuvasti.</i> (o27)</p> <p><b>Ole oma itsesi ja tee työtäsi omalla persoonallasi.</b> <i>Oppilaat tuntevat opettajan hyvin. Opettaja antaa itsestään enemmän kuin pelkän "työroolin".</i> (O3)</p> <p><b>Opettajan persoona.</b> <i>Opettaja tekee työtään sydämellään sekä oman persoonansa kautta. Koen tärkeäksi, että opettaja on oma itsensä niin huonoina kuin hyvinäkin hetkinä. On tärkeää, että lapset näkevät opettajan sellaisena kuin hän on eikä pelkkää kuorta.</i> (O44)</p> | <p>tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus</p> <p>luottamus (turvallinen aikuinen)</p> <p>empatia</p> <p>läsnäolo ja kuunteleminen</p> <p>aitous</p> | <p>Opettajan tunnetaidot</p> | <p>Tunnekasvatusta tukevat tekijät luokanopettaja-opiskelijan käyttöteoriassa</p> |
| <p><i>luo turvaa myös epäonnistua -&gt; Anna positiivista palautetta yrittämisestä sekä onnistumisesta isoissa ja</i></p>   | <p>pettymysten</p>  |                              |   |

|   |  |                           |   |
|---|--|---------------------------|---|
| <p><i>pienissä asioissa. Huomioi jokaisen oppilaan oma taitotasoa esim. tietyssä aineessa ja reagoi hänen yksilölliseen työskentelyyn ja muutokseen. -&gt; Positiivinen palaute sanallista/sanatonta. -&gt; Laita myös oppilaat antamaan toisilleen palautetta ja kannustamaan toisiaan. (O9)</i></p> <p><b>Pyrin kannustamaan rankaisemisen sijaan, sillä rankaiseminen ja pelko eivät edistä oppilaan hyvinvointia tai oppimista. Huomioin oppilaan onnistumiset ja pyrin myös sanomaan ne ääneen sekä oppilaalle että hänen kotiväelleen. Wilmamerkinnöissä pyrin muistamaan myös positiiviset merkinnät niillekin, joille negatiivisia merkintöjä kertyy paljon. (O23)</b></p> <p><b>Kehittyminen ja palautteen antaminen. Opettaja ei ole koskaan valmis, joten hyvän vuorovaikutuksen ja oppilaiden minäpystyvyyden ansiosta on mahdollista saada palautetta ja mukauttaa opetusta sen mukaan. Oppilas huomaa opetustyyliensä tarvetta kehittämiseen, uskaltaa ottaa asian esiin ja onnistuu näin parantamaan opetuksen laatua. (O36)</b></p> <p><b>Opettajana puutun välittömästi häiriökäyttäytymiseen, jotta ilmapiiri pysyisi hyvänä. Jos oppilas häiriköi tunteilla, tulee hänen kanssaan keskustella ja pyrkiä yhdessä löytämään keino, miten kyseinen oppilas pystyisi keskittymään ja antamaan muille rauha. Oppilas siis osallistetaan ratkaisun löytämiseen. Ei vain rankaista. (O32)</b></p> | <p>sietäminen</p> <p>palautteen vastaanottaminen ja antaminen</p> <p>häiritsevään käytökseen puuttuminen</p>             | <p>Tunteiden säätely</p>  | <p>Tunnekasvatusta tukevat tekijät luokanopettaja-opiskelijan käyttöteoriassa</p> |
| <p><b>Kaikkia tulee kohdella tasa-arvoisesti, ketään ei saa kiusata. Oppilaille opetetaan toisten huomioimattomista ja arvostamista (arvokasvatus) ensimmäiseltä luokalta lähtien. Kiusaamisiin puututaan heti. Jokainen voi tuntea olonsa turvalliseksi. Kiusaamiseen puututaan heti - turvallinen ilmapiiri ja ympäristö (homeeton koulu! hyvä ilmapiiri) (O19)</b></p> <p><b>Panosta luokan ilmapiiriin ja luo oppilaille turvallinen ympäristö opiskella. Oppilaat luottavat toisiinsa ja opettajaan. Luokassa on hyvä yhteishenki. (O3)</b></p> <p><b>Ryhmäytyminen on kaiken A ja O. Ryhmäytyminen alkaa ensimmäisistä päivistä ja siihen tulisi käyttää tarpeeksi aikaa. Tämä luo edellytykset turvalliseen ja luotettavaan ilmapiiriin luokkayhteisössä, jossa kaikki viihtyvät ja uskaltaavat ylittää itseään. Tämä ennaltaehkäisee mm. kiusaamista. (O22)</b></p> <p><b>Pyrin rakentamaan luokan sosiaaliset suhteet sellaisiksi, että kaikki oppilaat tuntevat olevansa osa</b></p>  | <p>kiusaamisen ehkäisy ja siihen puuttuminen</p> <p>turvallinen ilmapiiri</p> <p>ryhmäytyminen / sosiaaliset suhteet</p> | <p>Sosiaaliset taidot</p> | <p>Tunnekasvatusta tukevat tekijät luokanopettaja-opiskelijan käyttöteoriassa</p> |

|  |  |                     |   |
|--|--|---------------------|---|
| <p><b>tiivistä ryhmää.</b> Ryhmädynamiikan kehittäminen on opetuksessa avainasemassa. Monipuoliset keskustelut oppilaiden kanssa yhteisistä pelisäännöistä ja toimintatavoista, sekä puuttamalla varhain havaittuihin ongelmiin. (o18)</p>   |  |                     |   |
| <p><b>Pyrin ottamaan oppilaan persoonallisuuden huomioon (vahvuudet/heikkoudet) sekä käyttämällä näitä positiivisella tavalla hyväksi omassa opetuksessa.</b> Oppilaan persoonallisuus kehittyy kouluaikana. Antamalla mahdollisuuksia oppilaille olla luovia ja innovatiivisia oppimistulokset paranevat. Vastavasti negatiivisista persoonallisuuden piirteistä tulee koulunaikana oppia. Koulu on kasvamista varten. (O18)</p> <p><b>Opettajana huolehdin siitä että oppilaat saavat minulta ohjausta ja tukea ihmisenä kasvamisessa, sillä kaikkein tärkein asia mitä oppilas voi koulusta saada on luottamus itseensä ja omaan pärjäämiseensä.</b> Autan oppilasta löytämään omat vahvuutensa ja mielenkiinnonkohteensa. Tuen oppilasta myös omien heikkouksien myöntämisessä ja niiden kanssa pärjäämisessä. (o26)</p> <p><b>Pyrin motivoimaan oppilaita kannustamalla heitä onnistuneista suorituksista olivatpa ne kuinka pieniä tahansa.</b> Antamalla positiivista palautetta aina kun siihen on aihetta. Pitää kuitenkin varoa antamasta liikaa positiivista palautta ettei sen teho häviä. (O18)</p> | <p>vahvuudet</p> <p>minäpystyvyys ja it-seluottamus</p> <p>kannustaminen (positiivisten tunteiden tiedostaminen)</p> | <p>Itsetuntemus</p> | <p>Tunnekasvatusta tukevat tekijät luokanopettaja-opiskelijan käyttöteoriassa</p> |

**TAULUKKO 3.** Tunnekasvatukseen liittyvät tekijät valmistuneiden luokanopettajien käytöteorioissa.

| Merkitysyksiköt  | Käsite-ryhmät  | Alakategoriat                | Kuvauskategoriat   |
|--|--|------------------------------|--|
| <p><b>Kohtaan jokaisen oppilaani ainutlaatuisena ihmisenä.</b> <i>Pyrin kohtelevaan oppilaitani tasa-arvoisesti, kuullen ja nähden heistä jokaisen. Suhtaudun oppilaisiini ennakkoluulottomasti ja etsin jokaisesta vahvuuksia. Pyrin ymmärtämään heitä, myös haastavissa tilanteissa. Koitan tukea jokaisen oppimista tavoilla, joita hän tarvitsee yltääkseen parhaansa. (LO13)</i></p> <p><b>Kohtaan jokaisen oppilaan yksilöllisesti päivittäin vähintään kerran.</b> <i>Huomioin jokaisen oppilaan oppitunneilla kyselemällä heiltä vastauksia esittämiini kysymyksiin. Tällöin saan heihin katsekontaktin ja kontaktimme on suoraa. Tehtävien aikana kiertelen luokassa ja kyselen oppilaiden etenemisestä sekä toisinaan myös heidän kuulumisistaan. (LO11)</i></p> <p><b>Opettajan täytyy olla turvallinen aikuinen.</b> <i>Pyrin toimimaan johdonmukaisesti ja tarjoamaan sekä rajoja, että välittämistä ja kohtaamista. (LO9)</i></p>  | <p>Tasa-arvo</p> <p>Kuunteleminen ja läsnäolo</p> <p>Empatia</p>           | <p>Opettajan tunnetaidot</p> | <p>Tunnekasvatukseen liittyvät tekijät luokanopettajan käyttöteoriassa</p> |
| <p><b>Tunnetaidot ovat tärkeitä.</b> <i>Oppitunnilla keskustellaan ja tehdään harjoituksia tunnetiloista esim. Mieli ry:n materiaalien avulla. Opettaja voi sanoittaa omia tunnetiloja ja opitaan tunnistamaan, mikä tunnetila on päällä ja mistä se voisi johtua. (LO1)</i></p> <p><b>Kiinnitän paljon huomiota oppilaiden tunteisiin ja annan heille välineitä niiden käsittelyyn ja tunnistamiseen.</b> <i>Oppilaalla ollessa paha mieli tai hänen ollessa vihainen pyrin kiinnittämään heihin erityistä huomiota. Keskustelemme ja käymme tunnetta läpi erilaisten mittareiden, tunnetaitokorttien tai piirustusten avulla. Välillä lapsi saa huutaa ja raivota rauhallisessa paikassa kunnes on rauhoittunut, jonka jälkeen pyrimme käymään tilanteen läpi. Olen ollut myös mukana pitämässä viiden viikon mittaista tunnetaitojaksoa, jossa keskityttiin esim. itsesäätelyyn, tunteiden tunnistamiseen, omiin vahvuuksiin jne. sen vuoksi, että luokassa oli näiden kohdalla paljon haasteita. (LO8)</i></p> | <p>Tunteiden tunnistaminen ja sanallistaminen</p> <p>Tunteiden säätely</p> | <p>Oppilaan tunnetaidot</p>  | <p>Tunnekasvatukseen liittyvät tekijät luokanopettajan käyttöteoriassa</p> |
| <p><b>Haluan auttaa oppilaita oppimaan ryhmässä ja oman ikäryhmänsä kanssa.</b> <i>Suosin opetuksesani parikeskustelua ja toisen oppilaan kanssa</i></p>   | <p>Ryhmäytyminen</p>   | <p>Sosiaaliset taidot</p>    | <p>Tunnekasvatukseen</p>   |

|  |   |                     |  |
|--|---|---------------------|--|
| <p>vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista sekä opitun prosessointia itse opetustilanteen jälkeen. (LO2)</p> <p><b>Ketään ei kiusata ja luokassa pitää kaikilla olla turvallinen olo.</b> Oppilaiden välisiä kaverisuhteita seurataan yhteistyössä kodin ja muiden opettajien kanssa ja asioihin puututaan heti, mikäli joku uhkaa jäädä ulkopuolelle tai esiintyy kiusaamista. Oppilaiden väliseen puheeseen kiinnitetään koulupäivän aikana myös huomiota; miten toiselle puhutaan. Keskustelun pohjaksi tunneilla voi käyttää esim. "Jotain rajaa"-sarjaa ja myös mielenterveysliiton materiaaleja. (LO1)</p> <p><b>Luokassa on turvallinen ilmapiiri.</b> Keskustelemme asioista heti, jos tulee jotain riitatilannetta. (LO3)</p> | <p>ja ryhmässä toimiminen</p> <p>Kiusaamisen ehkäisy ja siihen puuttuminen</p> <p>Turvallinen ilmapiiri</p> |                     | <p>liittyvät tekijät luokanopettajan käyttöteoriassa</p>                   |
| <p><b>Haluan, että oppilaani oppivat tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja kokevat onnistumisia.</b> Oppilaat miettivät valmiiden ominaisuuskorttien perusteella, mitkä ovat heidän vahvuuksiaan ja mikä voisi olla henkilökohtainen kehittämiskohde. (LO7)</p>  | <p>Vahvuudet</p>  | <p>Itsetuntemus</p> | <p>Tunnekasvatukseen liittyvät tekijät luokanopettajan käyttöteoriassa</p> |